

## **”Joskus toivon, että minulla olisi kriisipsykologin tutkinto”**

**Meksikolaisten ja suomalaisten luokanopettajien käsityksiä  
omasta ammatinvalinnastaan, roolistaan ja yhteiskunnallisesta  
asemastaan**

Helsingin yliopisto  
Kasvatustieteellinen tiedekunta  
Luokanopettajan koulutus  
Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustiede  
Huhtikuu 2019  
Ella Käräjäoja

Ohjaajat: Inkeri Ruokonen & Minna  
Huotilainen



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		
Tekijä - Författare - Author Ella Käräjäoja		
Työn nimi - Arbetets titel ”Joskus toivon, että minulla olisi kriisipsykologin tutkinto” Meksikolaisten ja suomalaisten luokanopettajien käsityksiä omasta ammatinvalinnastaan, roolistaan ja yhteiskunnallisesta asemastaan		
Title		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Inkeri Ruokonen ja Minna Huotilainen	Aika - Datum - Month and year Huhtikuu 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 89 s + 2 liitettä
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p><b>Tavoitteet.</b> Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia ja vertailla meksikolaisten ja suomalaisten luokanopettajien käsityksiä opettajan roolista ja asemasta omassa yhteiskunnassaan. Lisäksi pyrki myksenä on selvittää syitä opettajan ammatin valitsemiselle. Työn teoreettisessa taustassa luodaan katsaus Meksikon ja Suomen koulutusjärjestelmiin ja opettajankoulutuksiin koulutusjärjestelmien osana. Lisäksi selvitetään myös ammatinvalinnan, opettajan roolin ja aseman käsitteitä.</p> <p><b>Menetelmät.</b> Laadullisen vertailevan tapaustutkimuksen tutkimusaineisto koostuu 11 meksikolaisen ja 9 suomalaisen luokanopettajan vastauksista puolistrukturoituun sähköpostikyselyyn. Kyselyyn vastanneet meksikolaiset luokanopettajat ovat kotoisin eri puolilta Meksikoa ja suomalaiset luokanopettajat pääosin Etelä-Suomesta. Vastaajien ikä- ja työkokemus vaihtelivat suuresti, joten tutkimusaineisto muodosti monipuolisen kokonaisuuden opettajien ammatinvalinnan roolin ja aseman tarkasteluun. Tutkimusaineisto analysoitiin laadullisesti teoriaohjaavan sisällönanalyysin mukaan teemoitellen, luokitellen ja vertaillen.</p> <p><b>Tulokset ja johtopäätökset.</b> Tutkimuksessa ilmeni, että tutkimukseen osallistuneilla meksikolaisilla ja suomalaisilla luokanopettajilla on hyvin samankaltaiset ajatukset omasta ammatinvalinnastaan sekä yhteneviä käsityksiä opettajan roolista koulussa ja yhteiskunnassa. Yhteneviä määritelmiä opettajan ammatinvalintaan ilmeni kuusi: (1) <i>halu opettaa ja auttaa lasta oppimaan</i>, (2) <i>mahdollisuus vaikuttaa oppilaisiin</i>, (3) <i>mieltymys lasten kanssa työskentelyyn</i>, (4) <i>monipuolinen ja luova ammatti</i>, (5) <i>läheisten vaikutus ammatinvalintaan</i> ja (6) <i>työtilanne</i>. Suomalaisen ja meksikolaisten opettajien käsityksiä opettajan roolista koulussa ja yhteiskunnassa löytyi yhdeksän yhdistävää tekijää: (1) <i>tärkeä rooli kasvattajana</i>, (2) <i>rooli hyvän esimerkin näyttäjänä</i>, (3) <i>ohjaaja/opastaja</i>, (4) <i>rooli oppilaan vanhempänä</i>, (5) <i>monta ammattiin kuulumatonta roolia</i>, (6) <i>kelpo kansalaisten kasvattaja</i>, (7) <i>kannustaja/innostaja</i>, (8) <i>auktoriteetti</i> ja (9) <i>toveri</i>. Tässä tutkimuksessa saatujen tulosten perusteella voidaan havaita, että opettajien käsitykset opettajan ammatinvalintaan ja rooleihin olivat yllättävän samankaltaisia. Kuitenkin meksikolaisten opettajien mielestä opettajien asema on Meksikossa huono, kun taas suomalaisten opettajien mielestä opettajien asema suomalaisessa yhteiskunnassa on hyvä. Meksikolaisten ja suomalaisten opettajien käsityksiä yhdistäviä tekijöitä löytyi kolme: he olivat samaa mieltä opettajien (1) <i>huonosta palkasta</i>, jossa arvostus ei näy, (2) <i>vapaudesta valita opetusmenetelmät</i>, ja siitä, että opettajilla on vielä (3) <i>hyvä asema suhteessa oppilaisiin</i>.</p>		
Avainsanat - Nyckelord ammatinvalinta, opettajan rooli ja asema, vertaileva tutkimus, koulutus Meksikossa ja Suomessa		
Keywords		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Ella Käräjäoja		
Työn nimi - Arbetets titel		
Title "Sometimes I wish I had degree from crisis psychology" Mexican and Finnish classroom teachers' perceptions on their choice of vocation, role and social status		
Oppiaine - Läroämne - Subject Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Inkeri Ruokonen and Minna Huotilainen	Aika - Datum - Month and year April 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 89 pp. + 2 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><b>Objectives.</b> The purpose of this study is to compare Mexican and Finnish classroom teachers' perceptions of the role and status that teachers have in a society. I also aim to find out reasons for choosing a teaching career. The theoretical background of this study will introduce both Mexican and Finnish educational systems, as well as teachers' training. In addition, the concepts of vocational selection and teacher's role and status are under scrutiny.</p> <p><b>Methods.</b> Eleven Mexican and nine Finnish classroom teachers participated to this qualitative and comparative study via semi-structured e-mail inquiry. Mexican respondents come from all over Mexico, while most of the Finnish respondents come from Southern Finland. Both ages and teaching experience of all the respondents vary significantly. The research material was analyzed by means of content analysis. The role of theory was directional in the analysis.</p> <p><b>Results and conclusion.</b> The results of this study showed that Mexican and Finnish respondents had similar thoughts about their vocational choice and congruent understanding of teachers' role in both school environment as well as in society at large. Among both respondent groups, there were six types of similar definitions concerning vocational choices: (1) desire to teach and help the children learn, (2) the possibility to have an impact on children, (3) attachment to work with children, (4) diverse and creative vocation, (5) the influence of family and friends on the choice of career, and (6) employment. Regarding teachers' role in schools and in society, nine groups of similar perceptions emerged: (1) educator (2) a role model (3) a mentor (4) a 'parent' for the children, (5) many roles outside teacher's profession (6) producer of good citizens (7) supporter, (8) authority, and (9) companion. The results indicate that teachers' vocational choices and the variety of roles inside the teaching profession are a global phenomenon. However, the social status of teachers is, according to Mexican teachers, bad, while Finnish teachers consider their social status to be good. Regarding the social status of teachers, there were three groups of similar perceptions among both respondent groups: (1) low wage, indicating the lack of appreciation, (2) liberty to choose the teaching methods and, lastly, (3) good status/position in relation to the pupils.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Career choice, teacher's role and social status, comparative research, Education in Mexico, Education in Finland		
Keywords,		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

# Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	MEKSIKOLAINEN KOULUTUSJÄRJESTELMÄ .....	4
2.1	Meksiko pähkinänkuoressa.....	4
2.2	Koulutuspolitiikka .....	5
2.3	Koulutusjärjestelmä .....	6
2.4	Opettajien ja paikallishallinnon asema koulutuspolitiikassa .....	8
2.5	Koulutuksen haasteet .....	8
3	SUOMALAINEN KOULUTUSJÄRJESTELMÄ .....	11
3.1	Koulutuspolitiikka .....	11
3.2	Oppivelvollisuus .....	13
3.3	Koulutusjärjestelmä .....	14
3.4	Opettajien asema ja mahdollisuus vaikuttaa .....	16
3.5	Koulutuksen haasteet .....	18
4	OPETTAJAN KOULUTUS JA AMMATTI .....	20
4.1	Opettajan koulutus ja ammatti Meksikossa .....	20
4.1.1	Opettajan virka perittynä tai ostettuna .....	21
4.1.2	Meksikon koulutusuudistukset .....	22
4.2	Opettajan koulutus ja ammatti Suomessa .....	23
4.3	Ammatinvalintaan liittyviä teorioita .....	25
4.4	Tutkimuksia opettajan roolista.....	27
5	KULTTUURIEN TUTKIMUKSESTA TAUSTANA JA LÄHESTYMISTAPANA .....	29
6	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	31
7	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	32
7.1	Tutkimusmenetelmä, lähestymistapa ja tutkimusasetelma .....	32
7.2	Aineiston kerääminen .....	35
7.3	Aineiston analyysi .....	37
8	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA .....	39
8.2	Ammatinvalinta .....	41
8.3	Opettajan rooli .....	48
8.4	Opettajan asema .....	57
8.5	Yhteenveto .....	65

9	LUOTETTAVUUS.....	68
10	POHDINTAA .....	71
	LÄHTEET.....	78
	LIITTEET.....	90

## TAULUKOT

Taulukko 1. Luokanopettajien taustatiedot .....	40
---	----

## KUVIOT

Kuvio 1. Meksikon koulutusjärjestelmä .....	7
Kuvio 2. Suomen koulutusjärjestelmä .....	15
Kuvio 3. Meksikolaiset vastaajat paikkakunnittain .....	39

Suuret kiitokset minua tutkielmassa auttaneille henkilöille: Tuomas Tahkola, Rodrigo Mario Tripp Aguilar, Raúl Padilla Guzman ja Elda González de Azaize.

# 1 Johdanto

*”Vivos los llevaron, vivos los queremos.”*

*”Elävänä heidät vietiin, elävinä haluamme heidät takaisin”*

Nämä lauseet kaikuivat ympäri Meksikoa syyskuussa 2014. 43 opettajaopiskelijaa oli kadonnut ollessaan matkalla osoittamaan mieltään hallituksen uusinta koulutus uudistusta (La reforma educativa) vastaan. Epäiltiin hallituksen olevan oppilaiden katoamisen taustalla ja tämän vuoksi ihmiset kerääntyivät kaduille sekä protestoimaan että etsimään kadonneita. Tämän tapahtuessa olin juuri aloittanut opiskelijavaihdon Meksikossa.

Monille opiskelijoille vaihtovuosi on mieleenpainuva ja jopa tajunnanräjäyttävä kokemus heidän elämässään. Vaihdoissa oppii paljon uutta itsestään ja ympäröivästä maailmasta sekä useat löytävät vaihdon aikana elämälleen ihan uuden suunnan. Näin kävi myös minun kohdallani ollessani vaihdossa Puerto Vallartassa, Meksikossa 2014-2015. Meksikossa sain tutustua meksikolaiseen kulttuuriin ja tapoihin aina kuolleiden päivästä mariachi-musiikkiin. Opettajaopiskelijana kiinnitin tietysti huomiota meksikolaiseen koulutukseen ja opettajiin. Usein opettajat käyttäytyivät hyvin erilailla kuin mihin olin Suomessa tottunut ja vaihdossa ollessani meksikolaisia opettajia kuohutti presidentin määräämä koulutus uudistus. Opettajat lakkoilivat ja protestoivat uudistusta vastaan, myös aiemmin mainitsemani 43 sittemmin kadonnutta opettajaopiskelijaa. Kuukausien etsimisen ja epätietoisuuden jakso päättyi suruun, joka kosketi koko kansaa: hallituksen mukaan opiskelijat oli julmasti surmattu, poltettu ja heitetty jokeen huumeorganisaatio Guerreros Unidosin toimesta.

Opiskeluvaihtoni aikana sattuneet, Meksikon koulutusjärjestelmää ja opettajia suuresti koskettaneet tapahtumat olivat yhtenä kimmokkeena halukkuudelleni tehdä kandidaatin tutkielmani meksikolaisista opettajista. Laadullisessa Pro gradu -tutkielmassani laajennan katsantokantaani ottamalla suomalaiset opettajat mukaan vertailuun. Tässä tutkielmassa tutkin meksikolaisten ja

suomalaisten luokanopettajien käsityksiä heidän asemastaan ja roolistaan opettajina omassa yhteiskunnassaan. Lisäksi tutkin motiiveja opettajan ammattiin hakeutumiselle ja uravalinnalle. Kiinnostus näitä aiheita kohtaan kumpuaa osittain omista kokemuksista sekä uutisista, joiden mukaan Meksikossa opettajilla on paljon valtaa ja hyvä asema (Saksa, 2014). Suomen koulutusjärjestelmä on yksi maailman parhaimmista, mutta opettajien arvostus on Helsingin sanomien mukaan vain keskitasoa (Harju, 2018). Pyrin selvittämään, mitä käsityksiä kohdemaiden luokanopettajilla itsellään on opettajien asemasta ja roolista. Opettajan ammatinvalintaa on tutkittu paljon viime aikoina varsinkin maissa, joissa opettajan ammatti ei hakijoita kiinnosta ja opettajan arvostus on alhaista (esim. Watt & Richardson, 2007). Suomessa tilanne on ollut ainutlaatuinen muihin maihin verrattuna: opettajan ammatti on ollut pitkään suosittu ja opettajankoulutukseen pääsee vain pieni prosenttiosuus halukkaista (Välijärvi, 2007; Kansanen, 2011; Virtanen, 2013). Kuitenkin myös Suomessa opettajan ammatin vetovoima on laskenut ja opettajaksi haluavia on entistä vähemmän. Parhaimmillaan 800:aa luokanopettajakoulutuksen paikkaa on hakenut 8000 kiinnostunutta ja vuonna 2017 hakijoita oli enää vain 5895. (Tikkanen, 2017, s.35.) Opettajaksi hakijoiden motivaatioiden ymmärtäminen ammatinvalinnassa vaikuttaa opettajakoulutuksen ja opetussuunnitelman suunnitteluun, opettajien rekrytointiviranomaisiin sekä poliittisiin päätöksiin varsinkin silloin, kun halutaan opettajapulan vuoksi houkutella ihmisiä kiinnostumaan opettajan ammatista. (Watt & Richardson, 2007). Ammatinvalintaa koskevilla tutkimuksilla pyritään löytämään tekijöitä, jotka lisääisivät opetusalan kiinnostavuutta.

Vertailevan kasvatustieteellisen tutkimuksen avulla voidaan tutkia erilaisia maita ja kulttuureja sekä niiden koulutusjärjestelmiä. Tämän vertailevan tutkimuksen avulla voidaan saada tietoa omasta koulutusjärjestelmästä ja arvioida sitä. Se rohkaisee meitä kyseenalaistamaan omat koulutusjärjestelmämme ja tuo selkeyttä ja oivallusta koulutuspolitiikkaan ja koulutuskäytäntöihin. (Kubow & Fossum, 2007, s.6; Raivola, 1991, s.3.) Meksikon koulutusjärjestelmään ja opettajankoulutukseen tutustumisen lisäksi tarkoituksenani on vertailun (Raivola, 1991, s.5) avulla parantaa Suomen koulutusjärjestelmän ymmärtämistä. Olen kiinnostunut selvittämään, löytyykö kohdemaiden opettajien käsityksistä



ammattistaan ja ammattiin hakeutumisesta samankaltaisuuksia vai eroavaisuuksia, sillä maat koulutusjärjestelmineen ovat hyvin erilaisia keskenään.

Pitkistä välimatkoista johtuen tutkimusaineisto kerättiin sähköpostikyselyllä. Tutkimukseen osallistui sähköpostikyselyn kautta 11 meksikolaista ja 9 suomalaista luokanopettajaa. Kysely toteutettiin meksikolaisten kohdalla vuoden 2016 aikana kandidaatin tutkielmaani varten. Suomalaisten opettajien kohdalla kysely toteutettiin syksyllä 2018. Analyysimenetelmänä käytettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Tarkoituksena on analysoida ja vertailla aineistoja ja etsiä aineistosta opettajia yhdistäviä ja erottavia tekijöitä sekä peilata tuloksia teoriaan ja aikaisempiin tutkimuksiin.

## **2 Meksikolainen koulutusjärjestelmä**

Tutkielmassani vertailen kahden eri koulutusjärjestelmän parissa työskentelevien opettajien käsityksiä omasta ammatinvalinnastaan ja yhteiskunnallisesta asemastaan ja roolistaan. Vertailevan analyysin taustoittamiseksi tutkimusten kohdemaiden koulutusjärjestelmät esitellään luvuissa kaksi ja kolme konteksteina näkökulmille. Tässä luvussa taustoitan Meksikoon liittyvää kulttuurista yleistietoa ja esittelen meksikolaista koulutusjärjestelmää ja koulutuspolitiikkaa. Lopuksi etenen koulutuksen haasteisiin.

### **2.1 Meksiko pähkinänkuoressa**

Meksiko sijaitsee Pohjois-Amerikan mantereeseen eteläisessä kärjessä ja käsittää Keski-Amerikan pohjoisimman osan. Rajanaapurina pohjoisessa on Yhdysvallat, etelässä Guatemala ja Belize. (Suomen Suurlähetystö, 2016.) Rajana idässä on Meksikonlahti sekä Karibianmeri ja lännessä Tyyni valtameri (Central intelligence agency, 2016). Koko Meksikon pinta-ala käsittää 1 967 183 neliökilometrin kokoisen alueen eli maa on noin kuusi kertaa Suomen kokoinen (Suomen Suurlähetystö, 2016). Noin 21 miljoonan asukkaan asuttama pääkaupunki México sijaitsee maan keskiosassa 2240 metriä merenpinnan yläpuolella (Suomen Suurlähetystö, 2016; Central intelligence agency, 2016). Meksiko on jaettu 31 osavaltioon.

Maantieteellisesti Meksiko poikkeaa Suomesta ja Suomen olosuhteista paljon. Tyynenmeren rannikon puoleisella alueella on rannikkotasankoa ja Atlantin valtameren puoleisella rannikolla on keskitasankoa (National Geographic, 2016). Kummallakin rannikolla kulkee vuoristo: itäinen ja läntinen Sierra Madre. Pohjois-Meksikossa on aavikkoa, kun taas etelä-Meksikossa on vuoristoista viidakkoa (National Geographic, 2016).

Suuren pinta-alan ja korkeuserojen vuoksi ilmasto vaihtelee Meksikon eri osissa trooppisesta aavikkoon (Suomen Suurlähetystö, 2016; Central intelligence

agency, 2016). Karkeasti puhuen Meksikossa voidaan erottaa kolme ilmasto-  
vyöhykettä: trooppinen sadevyöhyke, lauhkea sadevyöhyke ja kuiva vyöhyke  
(Suomen Suurlähetystö, 2016). Sadekauden aikana kesä-marraskuussa ranni-  
koilla ja vuoristoissa on hurrikaanikausi, jolloin voi esiintyä hirmumyrskyjä ja rank-  
kasateita, jotka voivat aiheuttaa hätätilan useissa osissa maata (Suomen ulko-  
asiainministeriö, 2016; Suomen Suurlähetystö, 2016). Meksikon keski- ja etelä-  
osissa esiintyy usein maanjäristyksiä ja maassa on myös aktiivisia tulivuoria,  
joista yksi sijaitsee pääkaupungin läheisyydessä (Suomen ulkoasiainministeriö,  
2016; Central intelligence agency, 2016).

Meksikossa asuu yli 123 miljoona ihmistä, joista suurin osa asuu pääkaupungin  
Méxicon ympärillä Keski-Meksikossa. Maan virallinen kieli on espanja, mutta es-  
panjan lisäksi maassa puhutaan monia eri intiaanikieliä mm. maya ja nahuatlia.  
Suurin osa meksikolaisista (80%) kuuluu roomalaiskatoliseen kirkkoon. Muita us-  
kontoja ovat mm. Jehovan todistajat, protestantit ja helluntaiseurakunta. (Central  
intelligence agency, 2016.)

Meksiko on liittotasavalta, jota on johtanut vuodesta 2012 presidentti Enrique  
Peña Nieto (Central intelligence agency, 2016). Suomen ulkoasiainministeriön  
(2016) mukaan Meksikon poliittinen tilanne on vakaa, mutta alueellisia levotto-  
muuksia esiintyy ajoittain. Maan turvallisuustilanne on yleisesti ottaen heikko,  
mikä johtuu järjestäytyneen rikollisuuden levinneisyydestä. Tämä kuitenkin vaih-  
telee alueittain ja kaupungeittain. Rikollisuus on yleistä ja väkivaltaista, joten ih-  
misiä pyydetään noudattamaan erityistä varovaisuutta.

## **2.2 Koulutuspolitiikka**

Meksikossa julkisen koulutuksen tarjoaa liittovaltiollisella tasolla opetusministeriö  
eli Secretaría de Educación Pública (tästä lähtien SEP) ja osavaltiollisella tasolla  
paikalliset opetusviranomaiset. Yleissivistyslain (General education act) mukaan  
liittovaltion hallinto on yhdessä opetusviranomaisten kanssa vastuussa  
perusopetuksen ja opettajien koulutuksen sääntöjen, suuntaviivojen,

suunnitelmien ja ohjelmien määrittämisestä. (SEP, 2016.) Paikalliset opetusviranomaiset ovat vastuussa palvelujen tarjoamisesta varhaiskasvatukseen, peruskoulutukseen, erityisopetukseen, opettajakoulutukseen sekä opettajien ammatillisen koulutuksen toimeenpanosta ja kehittämisestä. Kunnat voivat myös mainostaa ja tarjota kaikenlaisia koulutuksellisia palveluja (SEP, 2016). Carrascon ja Kenin (2011) mukaan SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación) on Latinalaisen Amerikan suurimpana opettajien ammattijärjestönä erittäin keskeinen toimija Meksikon koulutusjärjestelmässä opetusviranomaisten lisäksi. Tämän lisäksi SNTE nauttii epätavallisen laajasta poliittisesta ja hallinnollisesta autonomiasta suhteessa valtiollisiin toimijoihin. Edetäkseen urallaan tai päästäkseen käsiksi arvostetuimpiin opettajien virkoihin, opettajien on oltava hyvissä väleissä SNTE:n kanssa. Vastaavasti SNTE:n vastainen poliittinen toiminta hankaloittaa merkittävästi opettajan uran etenemistä. (Carrasco & Ken, 2011, s. 196-202.) SNTE:n suuri vaikutusvalta on sidoksissa Meksikoa vuodesta 1929 vuoteen 2000 asti hallinneen PRI:n (Partido Revolucionario Institucional) valtakauteen (Scott, Posner, Martin & Guzman, 2018, s.16).

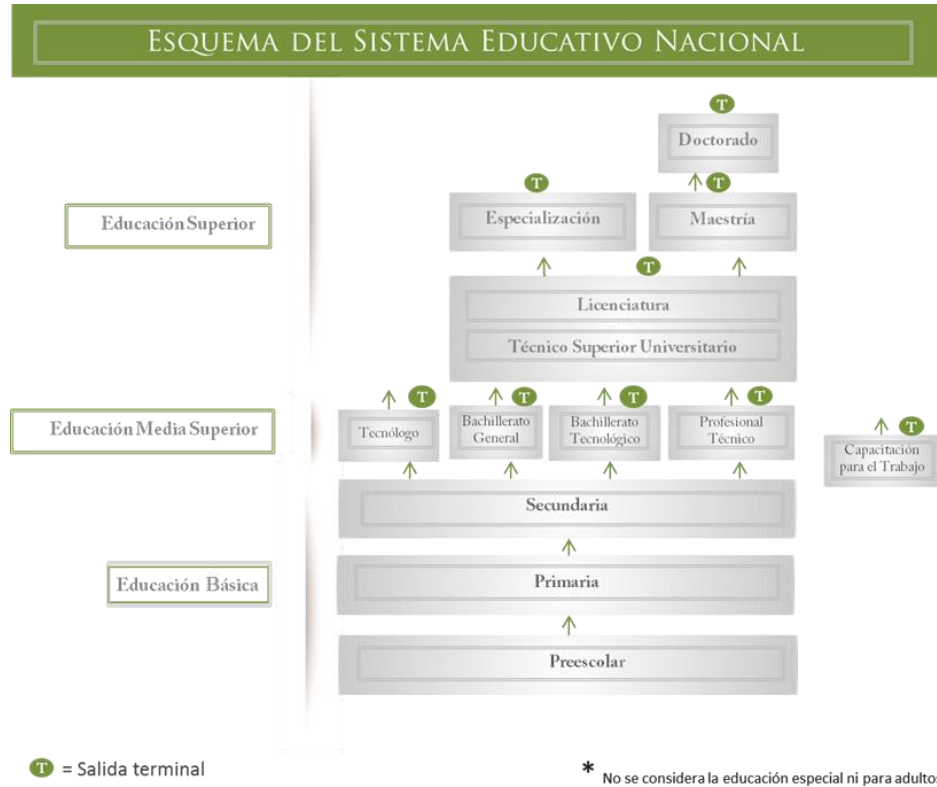
Vuonna 1992 Meksiko keskitti koulutussysteeminsä hallintaa 32 osavaltiolle ja antoi niille enemmän valtaa koskien koulutusbudjettia ja muita koulutuksellisia asioita. Pyrkimys oli vähentää keskitettyä päätöksentekoa, mutta keskittäminen oli kuitenkin lähinnä hallinnollista ja osavaltiot saavat yhä suurimman osan rahoituksestaan SEP:ltä, Mexico Citystä. (Santibañez, Vemez & Razquin, 2005, s.8; Scott ym., 2018, s. 10.) Myös Rolwingin (2006) mukaan SEP hallitsee yhä suoraan peruskoulutusta (ala- ja yläkoulu) ja opettajien koulutusta. Lisäksi opetusministeriö laatii opetussuunnitelmat, jakaa ilmaiset koulukirjat, suunnittelee akateemisen lukuvuoden, päättää koulupäivän pituuden sekä säätelee opettajien palkat (Santibañez ym., 2005, s.10).

## **2.3 Koulutusjärjestelmä**

Meksikon koulutusjärjestelmä on paljolti samanlainen kuin Suomen koulutusjärjestelmä. Siihen kuuluu neljä päätasoa: esikoulu (3-5 vuotiaat),

peruskoulu (1-9 luokat), toisen asteen koulutus (10-12 luokat) sekä korkeamman asteen koulutus (Santibañez ym., 2005, s.6; Rolwing, 2006; Alcantara & Zorrilla, 2010, s.40; Magaziner & Monroy, 2016; Ceballos-Guevara, 1993). Kaikille pakollinen peruskoulu kestää Suomen tapaan yhdeksän vuotta: ensimmäiset kuusi luokkaa käydään alakoulussa, jota käy Meksikossa n.93% ja luokat 7-9 muodostavat yläkoulun, jota käy n.86% (Santibañez ym., 2005, s.6; Magaziner & Monroy, 2016).

Lain mukaan hallitus on vastuussa vain peruskouluopetuksen tarjoamisesta, mutta se on mukana myös kolmella muulla tasolla. Hallitus vastaa myös varhaiskasvatuksesta, kaksikielisestä opetuksesta alkuperäiskansoille sekä opettajankoulutuksesta, vaikka niitä ei ole kirjattu lakiin pakollisena. (Santibañez ym., 2005, s.8.) SEP (2016) painottaa kotisivuillaan, että valtion tarjoama sekulaari, ilmainen ja demokraattinen koulutus kuuluu kaikille meksikolaisille. Valtion pitää olla osaltaan vaikuttamassa yksilöiden kokonaisvaltaiseen kehitykseen, kannustaa taitojen kehittämiseen ja edistää kansalais- ja itsemääräämistietoisuutta (SEP, 2016).



Kuvio 1. Meksikon koulutusjärjestelmä (Meksikon hallitus, 2015)

Kaikista oppivelvollisista 87% käy julkista koulua. Loput käyvät joko yksityistä koulua, jossa saavutetaan keskimäärin parempia tuloksia kuin julkisissa kouluissa, tai eivät käy koulua ollenkaan. (Santibañez ym., 2005, s.8.) Scottin ym. (2018, s.9) mukaan yksityiskoulujen taso kuitenkin vaihtelee suuresti, eikä niiden toimintaa valtiollisten koulujen toiminnasta poiketen säännellä yhtä tarkasti. Peruskoulutusta toteutetaan monella eri tavalla. Suurin osa alakouluista käyttää perinteistä lähestymistapaa, jossa noudatetaan kansallista opetussuunnitelmaa ja oppilaat pukeutuvat uniformuun. Alkuperäiskansat usein käyttävät eri versiota kansallisesta opetussuunnitelmasta ja he saavat oppikirjat omalla kielellään. (Santibañez, ym., 2005, s.6-7.)

## **2.4 Opettajien ja paikallishallinnon asema koulutuspolitiikassa**

Kuten edellisessä luvussa todettiin, vuoden 1992 keskitys oli lähinnä hallinnollinen ja hallinto on yhä erittäin keskitetty opetusministeriölle. Opettajilla ja paikallishallinnolla on vain vähän autonomiaa. Paikalliset opetusviranomaiset eivät voi valita omia opetussuunnitelmiaan vaan heidän täytyy noudattaa kansallista opetussuunnitelmaa ja käyttää opetusministeriön (SEP) tekemiä ilmaisia kirjoja. (Levinson, 2005, s.257; Magaziner & Monroy, 2016.)

Osavaltioilla on mahdollisuus vaikuttaa joidenkin valinnaisten kurssien sisältöihin. Koulujen rehtoreilla vaikutusvaltaa on hyvin vähän, koska heillä ei esimerkiksi ole virallista valtaa päättää opettajien palkkaamisesta, erottamisesta ja sijoittamisesta. Rehtorit käyttävät suurimman osan ajastaan tekemällä paperitöitä, selvittämällä ongelmia ja vastaamalla koulun budjetista. He voivat tehdä myös varainkeruuhankkeita ja näillä varoilla voidaan kouluun hankkia esimerkiksi kopiokone. Lain mukaan opettajien ja paikallishallinnon pitää kuulua kansalliseen opettajien ammattijärjestöön (SNTE- Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación). (Santibañez ym., 2005, s.8-10.)

## **2.5 Koulutuksen haasteet**

Meksikossa koulutuksen haasteet liittyvät yleensä laatuun ja kattavuuteen: huono

koulutuksen taso, korkea keskeyttämisprosentti alakoulun jälkeen ja riittämätön toisen asteen koulutuksen tarjonta maaseudulla. (Santibañaz ym., 2005, s.29; Tatto ym., 2007, s.140.)

Huonoon koulutukselliseen tasoon vaikuttavat puutteet opettajakoulutuksessa, lyhyt koulupäivä alakoulussa, opettajien poissaolot maaseudulla, ala- ja yläkoulun opetussuunnitelmien huono yhteneväisyys ja kaiken kaikkiaan huono infrastruktuuri. Useissa kouluissa opettajat joutuvat itse ostamaan välineet, joita käyttävät opetuksessa. (Santibañaz ym., 2005, s.31-32; Tatto ym., 2007, s.140.) Guerrerossa ja Oaxacassa tehdyn tutkimuksen mukaan maaseudulla opettajat olivat paikalla vain puolet koulupäivästä (Santibañaz ym., 2005, s.31-32). Santibañaz, Vemez & Razquin tutkimuksen mukaan maalaiskouluissa, yhteisöissä ja alkuperäiskansojen kouluissa on huonompi taso verrattuna kaupunkikouluihin. Myös Tatto ym. (2007, s.14) korostavat eroja kaupunki- ja maaseutukoulujen välillä. Varakkaammat kaupunkikoulut kykenevät yleensä palkkaamaan enemmän opettajia ja hankkimaan opetuksessa tarvittavia resursseja maaseutukouluja enemmän (Tatto ym., 2007, s.14). Suurten erojen vuoksi hallitus on alkanut panostamaan näiden alueiden koulutuksen tasoon tasoittaakseen maaseutu- ja kaupunkikoulujen välisiä eroja (Santibañaz ym., 2005, s.22). Opettajakoulutuksen puutteiden lisäksi Meksikossa on paljon epäpäteviä opettajia, varsinkin yläkoulussa. Noin 40% yläkoulun opettajista ei ole koskaan käynyt opettajakoulua tai saanut mitään opetusharjoittelua. Suurin osa näistä opettajista on yliopiston käyneitä tai yliopisto-opiskelijoita, jotka on palkattu opettajan sijaiseksi. Täydennyskoulutusta on myös kritisoitu sen ollessa kaikille opettajilla samanlainen. Koulutuksessa ei oteta huomioon eri alueita (kaupunki, maaseutu) tai eri yhteisöjä (alkuperäiskansat), joissa opettajat tulevat opettamaan. (Santibañaz ym., 2005, s.31-32.)

Tutkimusten puutteen vuoksi ei tiedetä tarkasti syitä, miksi opintojen keskeyttämisprosentti alakoulun jälkeen on korkea. Monet oppilaat eivät siirry yläkouluun ja noin puolet ikäluokasta eivät siirry ylemmälle toiselle asteelle. SEP viittaa ongelman johtuvan sekä väline- että kysyntäongelmasta. Ei ole tarpeeksi kouluja tai opetusluokkia saatavilla ja monet eivät halua mennä toisen asteen kouluun, koska se ei ole pakollista. (Santibañaz ym., 2005, s.17-18.)

Maaseudulla toisen asteen koulutuksen tarjonta on riittämätöntä. Useasti koulut ovat kaukana ja maaseudulle on haasteellista rakentaa kouluja. Etäopetuksen kautta on yritetty parantaa koulutuksen tarjontaa yläkoulussa, mutta toisen asteen kouluihin oppilaat joutuvat yhä kulkemaan pitkän matkan. Tämä ei ole maaseudun ja alkuperäiskansojen oppilaille etu, koska he usein joutuvat jättämään yhteisönsä edetäkseen opinnoissaan. (Santibañaz ym., 2005, s.30.)



### **3 Suomalainen koulutusjärjestelmä**

Meksikolaisen koulutusjärjestelmän lisäksi on tärkeää ymmärtää suomalaista koulutusjärjestelmää, jotta näiden järjestelmien ja niissä työskentelevien opettajien käsityksiä sekä näiden käsitysten välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä on helpompi ymmärtää. Tässä luvussa esittelen Suomen koulutusjärjestelmää ja pääpiirteitä koulutuspolitiikasta. Edellisen luvun tapaan etenen lopuksi koulutuksen haasteisiin.

#### **3.1 Koulutuspolitiikka**

Koulutuspolitiikaksi kutsutaan kaikkia julkisen vallan ja yhteiskunnan eri ryhmien toimenpiteitä ja pyrkimyksiä, joilla pyritään vaikuttamaan koulutuksen kehittymiseen. Koulutuspolitiikan kentällä on suuri määrä tavoitteita, osallistujia ja erilaisia vaikuttamisen keinoja. Julkiselle vallalle kuuluu korkein päätäntävalta, mutta organisaatioiden sekä yksilöiden ja perheiden päätökset vaikuttavat myös koulutuspoliittisten ratkaisujen muotoutumiseen. (Lampinen, 2003, s. 11.) Koulutuspolitiikan keskeinen linjaus on taata jokaiselle kansalaiselle tasarvoiset mahdollisuudet ja oikeudet osallistua laadukkaaseen maksuttomaan koulutukseen riippumatta syntyperästä, taustasta, asuinpaikasta ja varallisuudesta (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019).

Suomessa koulutusta säädellään yhtenäisellä lainsäädännöllä, mikä tarkoittaa sitä, että päätöksentekojärjestelmä on hyvin keskitetty. Vain valtion keskushallinnolla on yksinoikeus asettaa oikeudellisia normeja koulutuksen kehittämiseen. (Lampinen, 2003, s.11; Saarinen, 2000, s.128.) Suomen maakunnat ja läänit tuskin nousevat liittovaltioiden tapaan koulutuksellisten ratkaisujen määrittäjiksi, joten valtion keskushallinto oletettavasti myös tulevaisuudessa toimii koulutuspolitiikan keskeisenä muotoilijana (Lampinen, 2003, s.11).

Eduskunta päättää opetustoimen lainsäädännöstä, jossa määritellään koulutuksen yleistavoitteet ja periaatteet. Eduskunta päättää myös koulutuksen määrärahoista ja koulutuspolitiikan linjoista. Valtioneuvosto vastaa koulutuspolitiikan suunnittelusta ja toimeenpanosta sekä säätää lakeja täsmentävät asetukset. (Opetushallitus, 2019; Saarinen, 2000, s.128.) Valtion oppilaitosten perustaminen, lakkauttaminen sekä koulutuksen järjestäjien luvat ovat myös valtioneuvoston vastuulla (Saarinen, 2000, s.128).

Koulutuksen ylimpänä hallintoviranomaisena opetus- ja kulttuuriministeriö vastaa kaikesta julkisin varoin toteutettavasta opetustoimesta (Saarinen, 2000, s. 128). Sen tehtäviin kuuluu määrittää koulutuspolitiikan suuntaviivat ja strategiset linjaukset sekä koulutusta koskevien yleispäätösten valmistelu (Opetushallitus, 2019). Opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuudessa toimii opetushallitus, jonka toimialaan kuuluvat perusasteen ja toisen asteen koulutus sekä aikuiskoulutus. Se toimii suunnittelu- ja arviointiviranomaisena laatien perusasteen ja toisen asteen valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet ja arvioiden koulutuksen laatua. (Saarinen, 2000, s.128.) Opetushallituksen keskeinen tehtävä on koulutuksen ja arviointimenetelmien kehittäminen (Opetushallitus, 2019; Saarinen, 2000, s.128).

Kunnat ovat velvollisia järjestämään perusopetusta ja esiopetusta kaikille sen alueella asuville oppivelvollisuusikäisille (Perusopetuslaki 628/1998 4§). Kunnat voivat järjestää myös muun asteen opetusta (Opetushallitus, 2019), mutta heillä ei ole velvollisuutta siihen (Saarinen, 2000, s.128). Lukiokoulutusta ja ammatillista koulutusta voivat ylläpitää kunnat, kuntayhtymät, yksityiset yhteisöt ja säätiöt (Opetushallitus, 2019; Saarinen, 2000, s.128), ja kunnalla on velvollisuus osallistua sen kustannuksiin (Saarinen, 2000, s.128). Kuitenkin lähes kaikki perusopetusta järjestävät koulut, useimmat lukiot ja 80% ammatillisista oppilaitoksista on kuntien ja kuntayhtymien ylläpitämiä (Saarinen, 2000, s.128).

Koulutuspolitiikan päätöksenteko muotoillaan päättäjien ja virkamiesten piirissä. Kuitenkin näiden ryhmien päätöksiin pyrkivät vaikuttamaan erilaiset etujärjestöt sekä koulutuksen käytännön toteuttajat ja käyttäjät (opettajat ja oppilaat). (Lampinen, 2003, s.162.) Lampisen (2003, s.162) mukaan opettajia edustavilla

järjestöillä on ollut runsaasti valtaa kaikissa koulutuspolitiikan käännekohdissa. Vaikutusvaltaisimpia etujärjestöjä koulutuspolitiikan saralla ovat opettajakenttää hallitseva Opetusalan ammattijärjestö OAJ sekä sen kattojärjestö AKAVA. Työntekijäjärjestöistä vaikutusvaltaa on paljon myös SAK:lla ja STTK:lla ja vaikutusvaltaisin opiskelijajärjestö on Suomen ylioppilaskuntien liitto. (Lampinen, 2003, s. 167.) Etujärjestöt vaikuttavat Suomessa lausuntomenettelyn ja asiantuntijoiden kuulemisen kautta: etujärjestöt saavat sanoa kantansa valmisteilla olevista uudistuksista ja heidän edustajiaan kuullaan eduskunnan valiokunnissa asiantuntijoina. Etujärjestöjen lisäksi koulutuspolitiikkaa muovaavat myös tutkijat kannanotoillaan ja seurantatutkimuksillaan. (Lampinen, 2003, s.162-169.)

### **3.2 Oppivelvollisuus**

Suomessa vakituisesti asuvilla lapsilla on perusopetuslakiin (628/1998, 25§-26§) perustuva oppivelvollisuus, joka tarkoittaa velvollisuutta hankkia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritelty perusopetuksen oppimäärä. Oppivelvollisen on osallistuttava järjestettyyn perusopetukseen tai hankittava muulla tavalla perusopetuksen oppimäärää vastaavat tiedot. Oppivelvollisuus alkaa sinä vuonna, jona lapsi täyttää seitsemän vuotta ja päättyy, kun perusopetuksen oppimäärä on suoritettu tai kun oppivelvollisuuden alkamisesta on kulunut 10 vuotta. (Perusopetuslaki 628/1998, 25§ - 26§.) Opetushallituksen mukaan (2019) perusopetuksen oppimäärän suorittavat ja perusopetuksen päättötodistuksen saavat Suomessa lähes kaikki lapset (99,7%).

Oppilaalle oppivelvollisuus on velvollisuuden lisäksi myös perusoikeus. Suomen perustuslain (731/1999, 16§) mukaan jokaisella on oikeus maksuttomaan perusopetukseen ja perusopetuslain (628/1998, 30§) mukaan opetukseen osallistuvalla oppilaalla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta.

### 3.3 Koulutusjärjestelmä

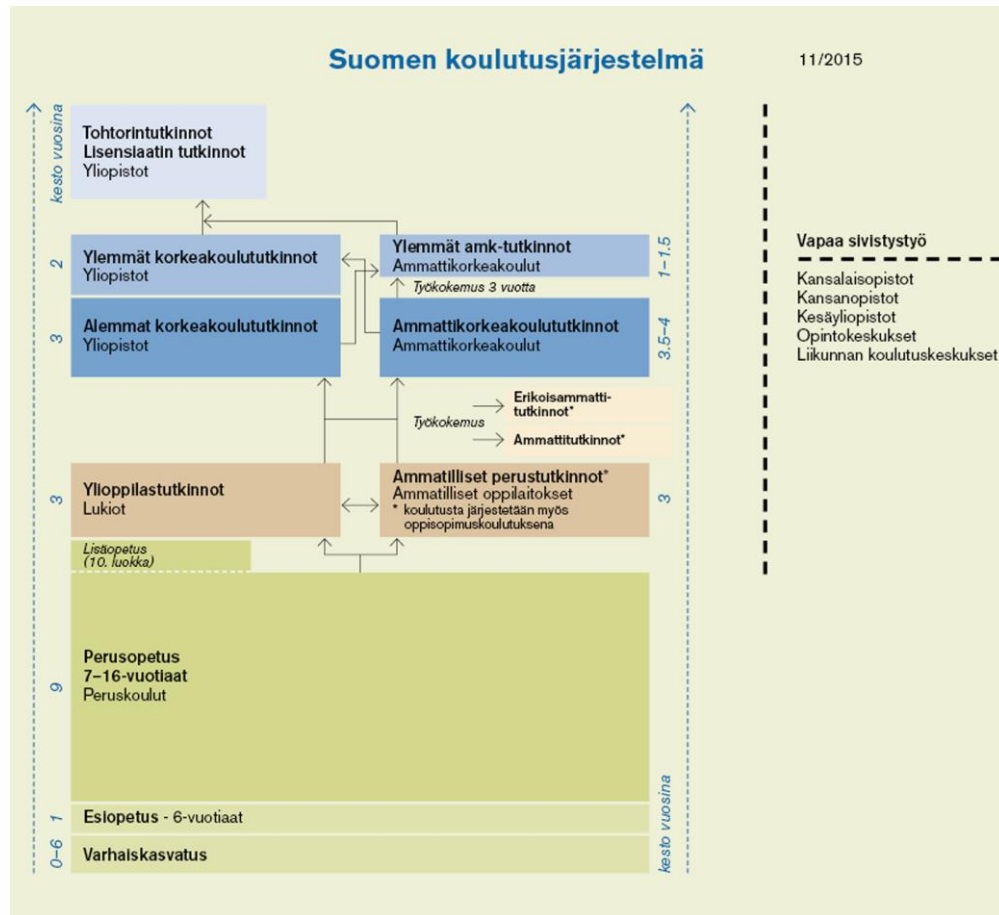
Suomen koulutusjärjestelmä ryhmitellään koulutusasteisiin ja pääsääntöisesti vain alemman asteen opinnot suorittanut opiskelija voi opiskella ylemmän asteen koulutuksessa (Opetushallitus, 2018). Koulutusjärjestelmä muodostuu varhaiskasvatuksesta, esi- ja perusopetuksesta, toisen asteen koulutuksesta, korkea-asteen koulutuksesta, aikuiskoulutuksesta ja vapaasta sivistystyöstä (Opetushallitus, 2018; OAJ, 2018; Lampinen, 2003, s. 226-227).

Yleissivistävä peruskoulu käsittää vuosiluokat 1-9, ja se on tarkoitettu koko ikäluokalle (7-16-vuotiaat) (Opetushallitus 2018). Ennen peruskoulua lapset osallistuvat vuoden kestävään esiopetukseen (Lampinen, 2003, s.226; Opetushallitus, 2018). Peruskoulutuksen lähtökohtana on taata jokaiselle lapselle, oppilaalle ja opiskelijalle yhtäläiset mahdollisuudet ja oikeudet sivistykseen ja laadukkaaseen maksuttomaan koulutukseen (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018). Kasvatuksen ja koulutuksen tulee olla kaikkien saavutettavissa tulotasoon tai asuinpaikkaan katsomatta (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018; OAJ, 2018). Kaikille ilmaiseen yhdeksänvuotiseen peruskouluun ei ole myöskään sisäänpääsykoetta, joten käytännössä koko ikäluokka käy sataprosenttisesti peruskoulun ja suorittaa oppivelvollisuuden (Lampinen, 2003, s. 226). Tällä hetkellä perusopetusta annetaan Suomessa noin 3200 koulussa ja niistä suurin osa on kunnallisia. Vain alle 2% peruskoululaisista opiskelee yksityisissä ja valtion kouluissa. (Opetushallitus, 2018.)

Peruskoulun päättävillä oppilailla on mahdollisuus jatkaa toisen asteen koulutukseen, jonka muotoja ovat lukiokoulutus ja ammatillinen koulutus. Lukiokoulutus on yleissivistävää eikä lukio anna ammatillista pätevyyttä niin kuin ammatillinen koulutus, jossa suoritetaan työelämässä tarvittava alan ammatillinen pätevyys. Molemmat ovat kolmivuotisia kouluja 16-19- vuotiaille ja ne antavat valmiuden jatkaa opintoja korkea-asteen koulutuksessa. (Opetushallitus, 2018; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018; OAJ, 2018; Lampinen, 2003, s.226-229.)

Korkeakoulujärjestelmä muodostuu yliopistoista ja ammattikorkeakouluista, joihin haetaan pääsykokeilla. Yliopistoille on ominaista tieteellinen tutkimus ja siihen perustuva opetus ja ammattikorkeakoulut painottavat käytännönläheistä ja työelämän tarpeita vastaavaa koulutusta. (Opetushallitus, 2018; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018.) Sekä yliopistossa että ammattikorkeakoulussa on mahdollista suorittaa alempia ja ylempiä korkeakoulututkintoja ja sen lisäksi yliopistoissa voi suorittaa myös tieteellisiä jatkotutkintoja (OAJ, 2018).

Vuosittain noin 1,7 miljoonaa ihmistä osallistuu Suomessa aikuiskoulutukseen, jota annetaan kaikilla koulutusasteilla perusopetuksesta korkeakouluopetukseen saakka. Huomattava osa aikuiskoulutusta on vapaata sivistystyötä. (OAJ, 2018.)



Kuvio 2. Suomen koulutusjärjestelmä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019)

Suomalainen koulutusjärjestelmä nousi koko maailmalle tietoisuuteen vuoden 2003 hyvien PISA-tulosten myötä. The Programme for International Students Assessment, PISA, on OECD:n jäsenmaiden yhteinen tutkimusohjelma, jolla arvioidaan kolmen vuoden välein 15-vuotiaiden nuorten osaamista

matematiikassa, luonnontieteissä ja lukutaidossa. PISA on laajimpia kansainvälisiä kasvatusalan tutkimuksia ja sen vertailevat tutkimukset edistävät oman koulutusjärjestelmän ymmärtämistä sekä koulutusjärjestelmien yhtäläisyyksien ja erojen tuntemusta. (Opetushallitus, 2019; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019; Hautamäki & Scheinin, 2008, s.84; Rinne, Kivirauma & Lehtinen, 2015, s.95.) PISA-tuloksissa Suomi on ollut koko ajan yksi kärkimaista. Ahon, Pitkäsen ja Sahlbergin (2006, s.11) mukaan on monia selityksiä sille, miksi suomalainen koulutusjärjestelmä on menestynyt niin hyvin.

Suomalainen, koko ikäluokalle yhteinen maksuton peruskoulu pyrkii takamaan samanlaiset koulutukselliset lähtökohdat kaikille eri taloudellisista ja alueellisista taustoista tuleville oppilaille (Aho ym., 2006, s.11; Räsänen, 2005, s.88; Lehikoinen, 2017, s.10; Seppänen, Kalalahti, Rinne & Simola, 2015). Koulutuksessa on onnistuttu yhdistämään korkeatasoinen osaaminen, tasa-arvo ja tehokkuus (Lehikoinen, 2017, s.10). Räsänen (2005, s.89) mukaan voidaankin todeta suomalaisen peruskoulun onnistuneen tavoitteissaan monessa suhteessa hyvin: hyvien koulusaavutusten lisäksi PISA- tutkimuksen tuloksia oli oppilaiden oppimistulosten suhteellisen pieni hajonta.

Usein tärkeimmäksi tekijäksi koulumenestykseen nostetaan korkeasti koulutetut, osaavat ja motivoituneet opettajat (Lehikoinen, 2017, s.10; Paakkola & Varmola, 2017, s.6; Mattila, 2008, s.26). Suomalaiset ja kansainväliset asiantuntijat ovat pohtineet syitä hyvälle koulumenestykselle ja toistuvasti opettajankoulutuksen korkea taso ja opettajien nauttima arvostus nähdään keskeisinä tekijöinä (Paakkola & Varmola, 2017, s.6). Kaikki Suomen opettajat tarvitsevat maisterin tutkinnon saadakseen pysyvän työn ja sisäänpääsy Suomen yliopistojen opettajankoulutuslaitoksiin on hyvin pieni. Lisäksi opettajia arvostetaan ja vanhemmat luottavat heihin. (Aho ym., 2006, s.11.)

### **3.4 Opettajien asema ja mahdollisuus vaikuttaa**

Kuten edellisessä luvussa todettiin, koulutuspolitiikan päätöksiin pyrkivät vaikuttamaan erilaiset etujärjestöt, joista vaikutusvaltaisin on opettajakenttää lähes kokonaan hallitseva Opetusalan ammattijärjestö OAJ (Lampinen, 2003, s.

162). Koulutus-, kasvatusta- ja tutkimusalan ammattilaiset voivat halutessaan liittyä ammattijärjestö OAJ:hin, mutta se ei ole pakollista tai lain määräämää niin kuin Meksikossa. Kuitenkin Suomessa yhdeksän kymmenestä opettajasta on valinnut OAJ:n jäsenyyden (OAJ, 2019). OAJ antaa opettajille mahdollisuuden harjoittaa kansalaisaktiivisuutta: koulutuspolitiikan toimijoina opettajat järjestöineen voivat ottaa osaa koulutuspoliittisiin kamppailuihin (Räisänen, 2014, s.44-51). Lampisen (2003, s.162) mukaan opettajia edustavilla järjestöillä on ollut runsaasti valtaa kaikissa koulutuspolitiikan käännekohtissa.

Opettajien pitää noudattaa kansallista perusopetuksen opetussuunnitelmaa (POPS, 2014, s.2), joka on pelkistetyksi ilmaistuna kasvatusta- ja opetustyön arkea ohjaava laki- ja asetusperustainen asiakirja (Autio, Hakala & Kujala, 2017, s.7). Vastuu opetussuunnitelmien laadinnasta on Opetushallituksella, joka päättää perusopetuksen eri oppiaineiden ja aihekokonaisuuksien keskeisistä sisällöistä ja tavoitteista (Perusopetuslaki 628/1998 14§). Perusopetuksen opetussuunnitelman pohjalta opetuksen järjestäjä (useimmiten kunta) laatii paikallisen opetussuunnitelman (POPS, 2014, s.9; Opetushallitus, 2019). Tavallisesti opetussuunnitelmassa on Opetushallituksen (2019) mukaan kuntakohtainen osa, jota kaikki kunnan koulut noudattavat sekä lisäksi koulukohtaisia osia, jotka koulut laativat itse. Opettajilla, oppilailla ja oppilaiden huoltajilla on mahdollisuus osallistua koulun opetussuunnitelman laatimiseen ja kasvatustavoitteiden määrittelyyn (POPS, 2014, s. 10; Opetushallitus, 2019). Opetussuunnitelmaa laadittaessa yhteistyö eri tahojen kanssa edistää sitoutumista yhteisiin tavoitteisiin ja lisää opetuksen ja kasvatustyön yhtenäisyyttä (POPS, 2014, s. 10).

Kaikkien opettajien pitää noudattaa kansallista perusopetuksen opetussuunnitelmaa, mutta Rasku-Puttosen (2005, s.95) mukaan opettaja tulkitsee opetussuunnitelmaa ja päättää sen pohjalta oman henkilökohtaisen käsityksensä oppimisen tavoitteista. Yhteisestä opetussuunnitelmasta huolimatta opettajalla on vapaus valita oma tapansa opettaa ja toimia luokassa (em, 2005, s.95; Aho ym., 2006, s.110). Kansainvälisestäkin tarkasteltuna suomalaisen opettajan autonomia luokassaan on laaja opettajan omien pedagogisten ratkaisujen ja suunnitelmien myötä (Väljörvi, 2017, s.307). Myös Hargreaves,

Halasz ja Pont (2008) sekä Sahlberg (2009) toteavat suomalaisilla opettajilla olevan paljon päätäntävaltaa siitä, kuinka he omassa luokassaan opettavat. Norrena (2013) kirjoittaa väitöskirjassaan, että Ropo, Lindén, Syrjäläinen ja Värri (2001) toteavat opettajan työhön kuuluvan myös ideaalitasolla kouluyhteisön kehittäminen maailman muutoksia kestäväksi. Verrattuna muihin maihin suomalaiset opettajat osallistuvat enemmän koulun kehittämiseen, koulun tasolla tapahtuvaan päätöksentekoon, opetuksen sisältöihin ja koulun kurssitarjontaan. Useissa muissa maissa päätöksenteko ohjautuu opettajia enemmän rehtoreille ja koulujen johtokunnille. (Väljærvi, 2005, s.205.) Uudemmassa tutkimuksessaan Väljærvi (2017, s.307) kuitenkin toteaa, että opettajien valta koulun päätöksenteossa on selvästi kaventunut vuosituhaten alkuun verrattuna, koska koulujen resurssit ovat pienentyneet ja opetussuunnitelman perusteet ovat muuttuneet aiempaa ohjaavammaksi.

### **3.5 Koulutuksen haasteet**

Menestyksestään huolimatta suomalaisessa koulutusjärjestelmässä on myös omat haasteensa. Suomen väestö ikääntyy nopeasti ja kouluikäisten lasten määrä vähenee. Kaupungistuminen seurauksena maaseudun koulujen oppilasmäärät vähenevät ja kouluja lakkautetaan. Erityisesti esikaupunkialueen kouluissa on esiintynyt kasvava määrä sosiaalisia ja käyttäytymiseen liittyviä ongelmia: yhä useampi oppilas elää rikkiäisessä kodissa, joutuu tekemisiin huumeiden ja alkoholin kanssa yhä nuoremmalla iällä ja viettää enemmän aikaa tietokoneiden, videopelien ja television ääressä. Koulutuksen kehityksen ensisijainen päämäärä tulevaisuudessa on oppilaiden aidon kiinnostuksen ylläpitäminen opimista kohtaan. (Aho ym., 2016, s.12-13.) Lisäksi viime aikoina suomalaisen yhteiskunnan lisääntynyt etninen monimuotoisuus ja sosiaaliset ongelmat, kuten syrjäytyminen ja epäyhtenäiset perheet, ovat pakottaneet kouluja ottamaan vastuulleen joitakin vanhempien velvollisuuksia (Aho ym., 2016, s.116). Seppänen, Kalalahti, Rinne ja Simola (2017, s.525-529) toteavat, että heidän tutkimustulostensa mukaan kaikille oppilaille yhteinen ja tasavertainen peruskoulu lohkoutuu suurissa kaupungeissa. Koulushoppailun ja globaalien koulutuspolitiikan mallien omaksumisen vaarana on, että suomalainen peruskoulu jakautuu yhteiskunta-



luokittuneisiin osastoihin: korkeakoulutetun keskiluokan oppilaat pääsevät painotetun opetuksen erikoisluokkiin, syntyy maineeltaan hyviä ja huonoja kouluja sekä valinnaisuuden politiikka ajaa vanhempia koulushoppailuun. Näiden myötä tasavertaisen ja yhtenäisen peruskoulun sisälle rakentuu rinnakkaisia ja eriarvoistuvia koulupolkuja. (Seppänen ym., 2017, s.525-529).

Suomen sijoitukset OECD-maiden vertailuissa ovat myös laskeneet viimeisimpien PISA-testien mukaan. PISA 2015 -tulokset osoittavat, että suomalaisnuorten luonnontieteiden osaaminen on laskenut vuoden 2006 tasosta, lukutaidossa suomalaisnuoret ovat edelleen parhaiden joukossa ja matematiikan osaaminen on säilynyt ennalleen. Kuitenkin matematiikan osaaminen on laskenut vuoden 2003 jälkeen merkittävästi. (Opetushallitus, 2016; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016.) Pudotuksesta huolimatta Suomi on edelleen koulutuksen kärkimaa ja koulujen väliset erot ovat edelleen pienet. Kulttuuriministeri Sanni Grahn-Laasosen mielestä huolta aiheuttavat koulutuksen tasa-arvo, erityisesti motivoitumattomat pojat, sosioekonomisen taustan vaikutus oppimistuloksiin ja motivaatio- ongelmat. (Opetushallitus, 2016.)

## **4 Opettajan koulutus ja ammatti**

Tässä luvussa esittelen opettajan koulutukseen ja ammattiin liittyviä tietoja Meksikossa ja Suomessa. Kummassakin maassa luokanopettajana voi toimia henkilö, joka on saanut opettajankoulutuksen. Lisäksi Meksikossa opettaja voi periä, ostaa tai vuokrata opettajan viran. Viimeisenä esittelen opettajan roolia ja ammatinvalintaa.

### **4.1 Opettajan koulutus ja ammatti Meksikossa**

Aikaisemmin Meksikossa opettajankoulutuslaitokset, *escuelas normales*, ovat tarjonneet Suomen entisen opettajankoulutusseminaarien tapaan tutkintoja lastentarhaopettajille ja luokanopettajille. Opiskelijat ovat voineet hakea nelivuotiseen opettajankoulutukseen suoritettuaan yhdeksän vuotta kestävästä pakollisesta peruskoulusta. (Rolwing, 2006.) Vuonna 1984 säädettiin laki kaikkien opettajankoulujen muuttamisesta korkeakouluiksi ja muutama vuosi kului tämän lain täytäntöönpanemisessa. Uuden lain myötä opettajankoulut nimitettiin *escuelas normales superiores* eli ylemmiksi opettajankouluiksi. (Rolwing, 2006.)

Tällä hetkellä ylemmät opettajankoulut tarjoavat neljä vuotta kestäviä kandidaatin tutkintoja esikoulun, peruskoulun, liikunnan ja erityisopettajille. Kouluissa tarjotaan myös erilaisia jatkokoulutusohjelmia ja lisäksi intensiivisiä kesällä suoritettavia koulutuskursseja opettajille, jotka ovat suorittaneet opettajan pätevyyden alemman opettajankoulun (*escuela normal*) aikaan. Yliopisto Universidad Nacional Pedagógica tarjoaa myös erityistä kolmen vuoden tutkintoa opettajille, joilla on alemman opettajankoulun tutkinto. (Rolwing, 2006.)

Entisellä opettajankoululla ja nykyisellä ylemmällä opettajankoululla on ollut pitkään monopoliasema opettajien kouluttamisessa. Meksikon opetusministeriön (SEP) mukaan monopoliasema häviää vuoden 2016 aikana: kaikki ihmiset,

jotka ovat suorittaneet minkä tahansa kandidaatin tutkinnon, voivat testin läpäisytään toimia opettajina. (SEP, 2016.)

#### **4.1.1 Opettajan virka perittynä tai ostettuna**

Plaza on pitkät perinteet meksikolaisessa opetusjärjestelmässä omaava konsepti, joka tekee opettajan virasta yksityisomaisuuden kaltaisen `sijoituksen`. Plaza, eli virka suunnattiin opettajankoulusta valmistuville opintomenestyksen mukaan. Halutuimmat virat ovat yleensä kaupungeissa ja vauraammissa osissa Meksikoa, joihin parhaiten menestyneet vastavalmistuneet opettajat lopulta sijoituivat. Käänteisesti tämä tarkoitti heikoimmin menestyneiden valmistuneiden opettajien sijoittumista pääosin köyhemmille alueille, jossa opetuksen taso oli jo valmiiksi heikompaa. (Scott ym., 2018, s.14-16.)

Kerran myönnetty plaza eli virka oli luonteeltaan ikään kuin materiaalista omaisuutta, jota voitiin ostaa, myydä, vuokrata tai periä (Scott ym., 2018, s.14-15; Saksa, 2015; Saksa, 2014) Viran 'omistajan' vaihtuminen edellytti kuitenkin uudelta omistajalta opettajan ammattipätevyyttä, eli opettajan virkaa ei epäpätevä henkilö voinut ostaa. Sitä perusteltiin ja mainostettiin demokraattisena toimintatapana, mutta pian huomattiin sen johtaneen väärinkäytöksiin ja sukulaisten suosimiseen (Saksa, 2015; Saksa, 2014). Järjestelmä teki tiettyjen opettajan virkojen saamisen vähemmän demokraattiseksi ja alttiiksi taloudelliselle eriarvoisuudelle. Plazan muistuttaessa luonteeltaan henkilökohtaista sijoitusta, josta oli mahdollista tehdä voittoa myöhemmin, konsepti luonnollisesti vähensi sen piiriin kuuluneiden opettajien halukkuutta tasa-arvoisempia koulutusuudistuksia kohtaan. Plaza-järjestelmää on uudempien koulutusuudistuksien myötä ajettu vähä vähältä alas, eikä se missään vaiheessa kattanut koko maan opetusjärjestelmää. Vaikka opettajilla on edelleen Meksikossa plaza-virkoja, heihin vaikuttaa myös uudemmat koulutusuudistukset, jotka edellyttävät erilaisten kaikkia opettajia koskevien arviointien läpäisemistä viran säilyttämiseksi. (Scott ym., 2018, s.14-16.)

Myös Carrasco ja Ken (2011, s.200-204) painottavat kirjassaan opettajan viran omaisuudenomaista luonnetta, joka on heidän mukaansa opettajien ammattiliiton 1960-luvulta asti vahvana säilyneen vaikutusvallan perua. Heidän mukaansa ky-

seinen opettajan viran 'markkinaistaminen' on vahva osoitus opetusviranomais-  
ten ja ammattiliittojen yhteistyöstä, joka ulottuu syvälle meksikolaiseen koulutus-  
järjestelmään. Tässä yhteistyössä voidaan Carrascon ja Kenin mukaan ajatella  
opetusviranomaisten olevan työvoimaa palkkaava toimija, ja ammattiliiton puo-  
lestaan toimivan työnvälittäjänä, joka perii viran ostavalta opettajalta maksun  
'kaupasta'.

Carrasco ja Ken korostavat myös ammattiliittoa kohtaan hyvien suhteiden tär-  
keyttä kokoaikaisen opettajan viran saamiseksi Meksikossa. Opettajien ammatti-  
liittoja näkyvästi vastustavien opettajien mahdollisuus edetä urallaan tai saada  
arvostettuja opettajan virkoja pienenee huomattavasti. Meksikolaiset opettajat  
joutuvat myös tasapainottelemaan ammattiliittojen ja opetusviranomaisten ta-  
holta tulevien, osittain ristiriitaisten suorituspainneiden alla. (Carrasco & Ken,  
2011, s.200-204.)

#### **4.1.2 Meksikon koulutusuudistukset**

Yksi Meksikon koulutuksen suurista haasteista on parantaa koulutuksen tasoa ja  
opettajien koulutusta. Hallitus on yrittänyt ja yhä edelleen yrittää muuttaa  
koulutusta parempaan suuntaan erilaisten ohjelmien ja uudistusten myötä.  
Vuonna 1992 perustettiin ohjelma Carrera Magisterial, kansallinen  
kannustinjärjestelmä opettajille. Sen tavoitteena on parantaa opettajien palkkoja  
arvioimalla opettajia ja heidän oppilaitaan kilpailullisen prosessin kautta. Ennen  
kannustinjärjestelmän perustamista opettajat saivat palkankorotuksen vain  
koulun hallintoon siirtymisen myötä. Opetuksen laatua, opettajien kokemusta tai  
ammattillista kehitystä ei otettu huomioon ylennyksessä, eikä opettajilla ollut  
kannustimia parantamaan suoritustaan. Kannustinjärjestelmä ohjelmaan  
osallistuminen on vapaaehtoista. Kirjautumisen jälkeen opettajan on tehtävä koe  
ja käydä useita ammatillista kehitystä edistäviä kursseja. (Santibañaz ym., 2005,  
s.76-77.)

2013 Meksikon hallitus ja presidentti Enrique Peña Nieto säätivät lain koulutus-  
uudistuksesta (La reforma educativa). Se on perustuslaillinen koulutusuudistus,  
jonka laadun ja tasapuolisuuden takaavat osavaltiot. Pätevät opettajat ovat pe-

rustavanlaatuinen osa tätä uudistusta. Liittohallitus määrittää koordinoitusti paikallisten opetusviranomaisten kanssa opetusohjelmat ja -suunnitelmat, ja myös opettajat ja vanhemmat osallistuvat tähän siten, että oppilaiden oppiminen olisi parempaa ja nopeampaa. Opettajien ammattitaitoinen viranhoito asetetaan perustuslakiin opettajien, rehtoreiden, esimiesten kouluttamisen arvioimisen kautta. (Meksikon hallitus, 2016.)

Tarkoituksena on luoda kansallinen koulutuksen arviointijärjestelmä, joka antaa ohjeita ja direktiivejä ja tukee opettajia kehittämään vahvuuksiaan ja parantamaan heikkouksiaan. Arvioinnin kohteeksi tulevat opettajat, rehtorit, valvojat ja tilat sekä opetussuunnitelmat, -ohjelmat, -metodit ja -materiaalit. Lisäksi tehdään väestönlaskenta, jotta Meksikon koulujen, opettajien ja oppilaiden lukumäärä saadaan selville. Tämän informaation avulla luodaan koulutuksen hallinto- ja informaatiojärjestelmä ja otetaan käyttöön suora yhteydenpito rehtoreiden ja viranomaisten välille. Koulutusuudistuksen myötä kenelläkään ei pitäisi olla mitään etuoikeuksia, jotka perustuvat rotuun, uskontoon, sukupuoleen tai mieltymykseen. Hallituksen mukaan koulutusuudistus parantaa rinnakkaiseloja, kunnioittaa kulttuurillista monimuotoisuutta, eheyttää perheitä ja pitää huolta yhteisistä eduista. (Meksikon hallitus, 2016.)

## **4.2 Opettajan koulutus ja ammatti Suomessa**

Kuten luvussa 3.3 todettiin, on suomalaisen koulutusjärjestelmän menestystä perusteltu usein hyvällä opettajakoululla ja motivoituneilla korkeasti koulutetuilla opettajilla (Lehikoinen, 2017, s.10; Paakkola & Varmola, 2017, s.6; Mattila, 2008, s.26; Välijärvi, 2007, s.59). Muihin maihin verrattuna erityistä on se, että luokanopettajaksi opiskellaan yliopistossa. Varsinkaan pienten lasten opettajien osalta näin ei ole juuri missään muussa maassa. (Välijärvi, 2007, s.59.) Kansainvälisesti vertailtuna opettajan työ on poikkeuksellisen suosittu ala Suomessa ja ammatin arvostus on edelleen korkealla (Välijärvi, 2007, s.59; Kansanen, 2011). Se on yksi suosituimmista vaihtoehtoista ammattia koskevissa valinnoissa (Välijärvi, 2007) ja vain pieni osa, noin 10 prosenttia hakijoista pääsee opiskelemaan opettajaksi (Virtanen, 2013, s.23).

Aikaisemmin opettajankoulusta ei myöskään Suomessa järjestetty yliopistossa ja Välijärven (2006, s.59-60) mukaan juuri opettajakoulutuksen nostaminen yliopistotasolle on osoittautunut kaukokatseiseksi ja viisaaksi teoksi. 1970-luvun alussa siirtyminen rinnakkaiskoulujärjestelmästä koko ikäluokalle tarkoitettuun peruskouluun edellytti myös muutosta jakaantuneeseen opettajankoulutuksen järjestelmään. Peruskoulun myötä koko opettajankoulutus siirrettiin korkeakouluihin ja sinetöitiin vuoden 1971 opettajankoulutuslailla. (Jakku-Sihvonen & Mikkola, 2008, s.247; Rinne, 2017, s.35.) Vuonna 1987 lakiin tehtiin sisällöllinen muutos, jonka mukaan sekä luokan- että aineenopettajien koulutus johtivat ylempään korkeakoulututkintoon ja kumpaankin koulutukseen kuului pro gradu- tutkielma (Jakku-Sihvonen & Mikkola, 2008, s.248).

Lain mukaan (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998 4§) luokanopettajana voi toimia henkilö, joka on suorittanut kasvatustieteen maisterin tutkinnon tai Islannissa, Norjassa, Ruotsissa tai Tanskassa vähintään kolmivuotiseen koulutusohjelmaan perustuvan peruskoulun luokanopettajan tutkinnon. Lisäksi aineenopettaja, joka on suorittanut peruskoulussa opetettavien aineiden monialaiset opinnot, on kelpoinen toimimaan luokanopettajana. (em., 986/1998 4§.)

Luokanopettajaksi voi opiskella Helsingin, Turun, Tampereen, Oulun, Jyväskylän, Itä-Suomen (Joensuu) ja Lapin (Rovaniemi) yliopistoissa (Opintopolku, 2019). Luokanopettajat suorittavat kasvatustieteen maisterin tutkinnon pääaineenaan joko kasvatustiede tai kasvatopsykologia. Opiskelu-aika kestää keskimäärin viisi vuotta ja tutkintoon sisältyy perus- ja aineopinnot lisäksi opettajan pedagogiset opinnot, opetettavien aineiden monialaiset opinnot ja sivuaineen opinnot. (SOOL, 2018; OAJ, 2018.) Luokanopettajaksi voi hakea kerran vuodessa keväällä kaksivaiheisen valinnan kautta. Valinnan ensimmäinen vaihe koostuu aineistoon perustuvaan kirjallisesta kokeesta, johon kaikki halukkaat voivat osallistua ilman erillistä kutsua. Toiseen vaiheeseen, soveltuvuuskokeisiin, kutsutaan ensimmäisen vaiheen pistemäärän perusteella eniten pisteitä saaneet hakijat. (SOOL, 2018.) Opintoihin kuuluvat opetusharjoittelut suoritetaan joko yliopistojen harjoittelukouluissa tai ns. kenttäkouluissa. Peruskoulussa luokanopettaja toimii

lähinnä vuosiluokilla 1-6 ja opettaa pääsääntöisesti kaikkia peruskoulussa opetettavia aineita. Suorittamalla jonkin aineen perus- ja aineopinnot luokanopettaja saa aineenopettajan kelpoisuuden ja voi opettaa myös vuosiluokilla 7-9. Tämä luokanopettaja ja aineenopettaja- yhdistelmä, eli kaksoiskelpoisuus, nostaa luokanopettajan palkkaa, vaikka ei kyseistä ainetta koskaan opettaisikaan. (SOOL, 2018; OAJ, 2018.)

### **4.3 Ammatinvalintaan liittyviä teorioita**

Ammatinvalinta on merkittävä tehtävä nuorelle aikuistumisen kynnyksellä. Ammatinvalinnan lisäksi korkeakouluopintoihin hakeutumisesta käytetään myös käsitteitä uravalinta ja koulutusvalinta. Jussilan (1976, s.4-5) mukaan ammatinvalintaa koskevissa tutkimuksissa keskeinen merkitys on niillä vaikuttimilla, jotka ohjaavat päätöksentekoa ammatin valitsemisessa ja tällaisia vaikuttimia kutsutaan motiiveiksi. Motiivi on ihmistä ohjaava sisäinen voima, joka pitää meidät liikkeellä ja saa suuntaamaan energiansa kohti tavoitetta tai päämäärää (Vilkko-Riihelä, 1999, s.446; Airo, Rantanen & Salmela, 2008, s.51). Motiivi voi olla tekemisen välitön syy, esimerkiksi halu lukea tietty romaani tai toimintaa voi ohjata jokin tavoite tai päämäärä, esimerkiksi opiskelupaikan saaminen (Vilkko-Riihelä, 1999, s.446-450). Motiivit kytkeytyvät tunteisiin (Vilkko-Riihelä, 1999,) ja Airo ym. (2008) mukaan yksi keskeisimmistä ammatin valitsemisen välineistä on oman motivaatiotekijöiden tunteminen. Toimintaamme ohjaavia motivaatioita on sekä ulkoisia että sisäisiä (Vilkko-Riihelä, 1999), mutta yleensä ihminen suoriutuu parhaiten työstä, josta on sisäisesti motivoitunut (Airo ym., 2008, s.51-52). Motiiveilla tarkoitetaan ammatin valintaa koskevissa tutkimuksissa tekijöitä, jotka vaikuttavat valintaa koskevan päätöksen tekemisessä, ja motiivit voivat olla joko tiedostettuja tai tiedostamattomia (Jussila, 1976, s.4-5). Motiivit ammatinvalinnassa ovat yhteydessä ammatilliseen sitoutuneisuuteen: yleensä ne syyt, jotka ovat motivoineet valitsemaan opettajan ammatin, ovat samat syyt, joiden vuoksi pysytään opettajan ammatissa. (Jussila & Lauriala, 1989, s.15; Räisänen, 1996, s.106.)

Ammatinvalinta on usein pitkällisen ajatustyön tulos, jonka taustalla vaikuttavat yksilön tiedot ja kokemukset (Jussila & Lauriala, 1989, s.15). On mahdotonta,

että jokin yksittäinen teoria pystyisi yksin selittämään ammatinvalintavaiheen prosessia (Kari, 1996, s.31). Esittelen seuraavaksi muutaman yleisen ammatinvalintateorian, Scheinin (1985) ura-ankkuri-teorian, Rosenbergin (1957) teorian ja Hollandin (1997) RIASEC (Realistic, Investigative, Artistic, Social, Enterprising, Conventional) -teorian sekä lopuksi opettajien ammatinvalintaa koskevan teorian (FIT-choice malli).

Schein (1985) on luonut ura-ankkuri-teorian helpottaakseen päätöksentekoa ammatinvalintaa koskevissa kysymyksissä. Hän haluaa saada ihmiset pohtimaan kohtaavatko työ ja omat arvot keskenään. Ura-ankkuri on yhdistelmä yksilöön liittyvistä käsityksistä, osaamisalueista, motiiveista ja arvoista. Teoriassa painotetaan sitä, ettei omista arvoista tule luopua työn takia, koska ne edustavat todellista itseäsi. Schein (1985) on löytänyt uratutkimuksen avulla kahdeksan erilaista ura-ankkuria ja monille ihmisille saattaa sopia useampikin ankkuri. Nämä kahdeksan ura-ankkuria ovat: (1) johtajuus ja vaikuttaminen, (2) ammatillinen erityisosaaminen, (3) luovuus ja yrittäjäyys, (4) itsenäisyys, vapaus ja riippumattomuus, (5) turvallisuus, (6) omistautuminen ja auttaminen, (7) haasteet ja itsensä likoon laittaminen ja (8) elämän kokonaistasapaino.

Rosenberg (1957) tutki korkeakouluopiskelijoiden ammatinvalinnan motiiveja ja huomasi, että oppilas tekee ammatin valintansa tulevaisuutta pitkälle ajatellen: oppilaat tietävät, että suuri osa elämästä vietetään töissä, joten ammatti valitaan tarkasti. Rosenbergin tutkimuksien mukaan kolme eniten vaikuttanutta arvoa ammatinvalintaan ovat: (1) ihmisorientoitunut arvokokonaisuus, (2) palkinto-orientoitunut arvokokonaisuus ja (3) itseilmaisuorientoitunut arvokokonaisuus. Ihmisorientoitunut arvokokonaisuus pitää sisällään halun työskennellä mieluummin ihmisten kuin asioiden kanssa sekä mahdollisuuden olla avuksi muille ihmisille. Ulkoiset motivaatiot, kuten mahdollisuus tienata hyvin rahaa ja työn tuoma sosiaalinen asema liittyvät palkinto-orientoituneeseen arvokokonaisuuteen. Kolmannessa arvokokonaisuudessa korostuu yksilön mahdollisuus ilmaista erityisiä kykyjään ja luovia mahdollisuuksiaan. (Rosenberg, 1957.)

Hollandin (1985) RIASEC -teoriassa ammatinvalintaa tutkitaan yksilön



luonteenpiirteiden ja erilaisten ympäristötyyppien näkökulmasta. Hänen mukaansa sekä ihmisten luonteenpiirteet, että ympäristön voi jakaa kuuteen eri tyyppiin: realistinen, älyllinen, taiteellinen, sosiaalinen, yritteliäs ja sovinainen. Ihmiset hakeutuvat sellaisiin ympäristöihin, jotka antavat heille mahdollisuuden harjoittaa omia taitojaan ja kykyjään sekä ilmaista asenteitaan ja arvojaan. Tunnettaessa eri persoonallisuustyyppit ja työympäristöt, on mahdollista ennustaa mahdollista ammatillista menestystä, ammatin vaihtuvuutta ja itse ammattiin hakeutumista kunkin persoonallisuustyyppi-työympäristö-yhdistelmän kohdalla. (Holland, 1985.)

Maailmanlaajuisesti opettajien ammatinvalintaa on tutkittu hyvinkin paljon, muun muassa Watt ja Richardson (2007), Dündar (2014), Flores ja Niklasson (2014) sekä Sinclair (2008). Opettajien ammatinvalintaa Suomessa ovat tutkineet muun muassa Almiola (2008), Väisänen (2001), Kari ja Varis (1997) sekä Jussila (1976). Viime aikoina kansainväliset ammatinvalintaan liittyvät tutkimukset ovat perustuneet FIT-Choice malliin. FIT-Choice (Factors Influencing Teaching as a Career Choice) on Wattin ja Richardsonin (2007) kehittänyt malli, jossa yhdistetään eri tutkimuksissa löydettyjä opettajien ammatinvalinnan taustalla olevia motiiveja saman mallin alle. Mallin ensimmäinen, ensisijainen ja muihin motiiveihin vaikuttava kohta koskee sosiaalisia tekijöitä, kuten omia kokemuksia opettamisesta. Mallin muut osat ovat työn vaatimukset ja palkitsevuus, omat käsitykset kyvystä opettaa, erilaiset työhön liittyvät arvot (työn itsessään sisältämä arvo, sekä yhteiskunnallinen ja henkilökohtainen hyötyarvo), sekä opettajan ura varavaihtoehtona.

#### **4.4 Tutkimuksia opettajan roolista**

Jauhiaisen ja Eskolan (1994, s.118-119) sekä Syrjäläisen (1990, s.29) mukaan rooli muodostuu odotuksista, joita ihmiset kohdistavat toisiinsa. Se on yleensä omalla toiminnalla hankittu sekä toisten odotusten asettama. Yhteisen toiminnan tarpeet ja tavoitteiden vaatima työnjako vaikuttavat roolien muotoutumiseen. Siihen, miten roolit jakautuvat, vaikuttavat jäsenten henkilökohtaiset ominaisuudet. (Jauhainen & Eskola, 1996, s.118-119.) Syrjäläinen (1990, s.29)

liittää roolin käsitteen myös ihmisen asemaan: rooli viittaa odotuksiin, jotka liittyvät asemaan, koska aina on olemassa joukko asemaan liittyviä odotuksia siitä, millainen käytös ja rooli on soveliaista aseman haltijalle. Wrightin (1987, s.3) mukaan meillä on monia rooleja yhteiskunnassa toimimiseen. Joitakin rooleja on mahdotonta välttää, kuten äidin roolia, ja joitakin rooleja meillä on olosuhteiden pakosta, kuten oppilaan rooli koulussa. Toisaalta on monia rooleja, jotka itse valitsemme täytettäväksi. Tällainen on esimerkiksi opettajan rooli, joka on itse ammatinvalinnan myötä valittu. (Wright, 1987, s.3.) Laineen (2004, s.74) mukaan roolissa toimija ilmaisee rooliaan omalla olemisella ja teoillaan, esimerkiksi elämäntavoilla, pukeutumisella, puheella, sosiaalisilla kontakteilla ja suhtautumistavoillaan. Hänen mukaansa merkittävin tämän hetken piirre on opettajan roolin ”inhimillistyminen” (Laine, 2004, s.74).

Perinteisesti opettajan rooli liitetään auktoriteettiin ja oppilaiden käytöksen kontrollointiin (Syrjäläinen, 1990, s.33). Useiden tutkimusten mukaan opettajan tärkeiksi rooleiksi mainitaan pedagogin ja kasvattajan lisäksi juuri auktoriteettina toimiminen ja järjestyksen ylläpitäminen (esim. Syrjäläinen, 1990, s.142-143; Koskenniemi, 1982; Harjunen, 2002; Laine, 2004, s.143, 183-184; Blomberg, 2008, s.112) Koulussa opettaja tarvitsee Harjusen (2002) mukaan auktoriteettia yhteistoiminnan ja opiskelun edellytysten luomiseksi. Roolilla ei kuitenkaan tarkoiteta pelkästään vain työn tekemistä vaan yhteen ammattiin voi kuulua monta erilaista roolia. Esimerkiksi opettajalla on Wrightin (1987, s.51-57) mukaan monta roolia: hän on muun muassa oppimiselle suotuisan olosuhteiden luoja, tiedonvälittäjä, motivoija, järjestyksen ylläpitäjä ja organisoija. (Wright, 1987, s.4-5, 51-57.) Förbom (2003) on samaa mieltä siitä, että luokassa opettajalla on monta tehtävää ja roolia yhtä aikaa. Hän korostaa, että erilaisissa tilanteissa eri roolit korostuvat enemmän kuin toiset: esimerkiksi yläkoulussa opettaja voi olla korostetusti auktoriteetti ja kasvattaja ja aikuisopiskelijoiden kanssa enemmän oman alansa asiantuntija. Hän mainitsee opettajan olevan järjestyksen ylläpitäjä ja työrauhan takaaja, asiantuntija ja työnohjaaja, esiintyjä, kasvattaja, arvojen välittäjä ja aikuisen mallina sekä ilmapiirin luoja. (Förbom, 2003, s.62-74.) Samanlaisia tuloksia opettajien monista erilaisista roolista löytyy monista tutkimuksista (esim. Laine, 2004; Syrjäläinen, 2002). Tämän tutkimuksen tulosten analysoinnin yhteydessä pohditaan myös aikaisempia tutkimuksia aiheesta.

## **5 Kulttuurien tutkimuksesta taustana ja lähestymistapana**

Tässä tutkimuksessa mukana olevat meksikolaiset luokanopettajat kuuluvat eri yhteiskuntaan ja kulttuuriin kuin tutkimukseen osallistuneet suomalaiset luokanopettajat tai tutkija itse, joten on tärkeää tarkastella kulttuurien tutkimuksen lähtökohtia. Pystyäkseen tekemään tutkimusta toisesta kulttuurista, on ensin syytä käsitellä kulttuuria ja siihen kuuluvaa tutkimusta käsitteiden ja teorioiden kautta.

### **5.1 Kulttuuri käsitteenä**

Sana kulttuuri tarkoittaa ihmisten erilaisia tapoja toimia: miten ihmiset elävät elämäänsä, ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa sekä miten etsivät elämän merkityksellisyyttä. Nämä edellä mainitut tavat voivat olla sanallisesti tai sanattomasti välittyvää tietoa, arvoja, uskomuksia ja toimintatapoja, jotka ihmiset jakavat toistensa kanssa historian, kielen, elinympäristön tai muun sosiaalisen pääoman perusteella. (Kouri, 2015, s.15.) Lisäksi kulttuuri on ihmisten hankkimia kykyjä ja käsityksiä, jotka ihmiset ovat oppineet yhteiskunnan jäseninä (Eriksen, 2004, s.15-16). Nämä kyvyt eivät periydy biologisesti vaan siirtyvät ja pysyvät voimassa tiedonvälityksen ja oppimisen avulla (Kouri, 2015, s.15).

Kulttuurin käsite on kuitenkin moniselitteinen: jokainen ihminen on kulttuurinen ja käsite viittaa ihmisyyden pohjimmaiseen samanlaisuuteen. Toisaalta ihmiset ovat hankkineet ja omaksuneet erilaisia tapoja, kykyjä ja käsitteitä, ja ovat sen vuoksi kulttuurin takia keskenään erilaisia. Voidaan siis todeta, että kulttuuri viittaa sekä ihmisten perimmäiseen samanlaisuuteen, että ihmisten välisiin eroihin. (Eriksen, 2004, s.15-16.) Yhteiskunta ja kulttuuri ovat aina olleet sidoksissa toisiinsa. Kun kulttuuri viittaa opittuihin tapoihin, yhteiskunta taas viittaa ihmisten elämän sosiaaliseen järjestymiseen, vuorovaikutuksen malleihin ja valtasuhteisiin

(Eriksen, 2004, s.17).

## 5.2 Kulttuurien tutkimus

Kouri (2015, s.15) toteaa kulttuurien tutkimuksen olevan kulttuurin eri ilmenemismuotojen sekä niiden merkitysten tutkimista. Kulttuurien tutkiminen ja tarkasteleminen auttavat ymmärtämään, tulkitsemaan, selittämään ja hyödyntämään kulttuuria sen eri muodoissa sekä vertailemaan eri kulttuureita. Eriksen (2004, s.17) määrittää kulttuurien tutkimuksen kulttuurisen ja sosiaalisen elämän vertailevana tutkimuksena.

Tärkein menetelmä kulttuurien tutkimuksessa on osallistuva havainnointi, johon sisältyy pitkäaikainen kenttätyö valitussa sosiaalisessa ympäristössä (Eriksen, 2004, s.17). Eriksen (2004) toteaa kenttätyön olevan perusteellinen ja lähikuvamainen tutkimus tietyistä sosiaalisesta ja kulttuurisesta ympäristöstä. Saavuttaakseen tämän tutkijan oletetaan viipyvän kenttätyössä vuoden ajan tai kauemmin. Tutkimus on vertailevaa, empiiristä ja globaalia eikä se pidä tiettyä aluetta tai yhteiskuntaa muita tärkeämpänä. (Eriksen, 2004, s.17-18.) Yhteiskuntaa tai kulttuuria täytyy aina tarkastella sen omista lähtökohdista ja varottava soveltamasta yhteistä asteikkoa kaikkien yhteiskuntien arviointiin. Usein käytetään elinaikaa, bruttokansantuotetta (BKT), kansalaisoikeuksia ja lukutaitoa mittaamaan maiden välisiä eroja, mutta kulttuurien tutkimuksessa tällaiset arvoasteikot ovat epäolennaisia. Vierasta yhteiskuntaa arvioitaessa on tärkeää ensin yrittää ymmärtää sitä sen sisältä käsin. (Eriksen, 2004, s.20.)

Olen viettänyt aikaa meksikolaisessa yhteiskunnassa ja kulttuurisessa ympäristössä vaihtovuoteni aikana 2014-2015. Tämä auttaa minua ymmärtämään ja tulkitsemaan tässä tutkimuksessa sähköpostikyselyn kautta kerättyä tutkimustietoa. Tutkimuksessa ei käytetä osallistuvan havainnoinnin menetelmää, vaan kulttuurinen tietämykseni Meksikosta toimii taustana ja lähestymistapana tekemilleni analyyseille ja päätelmille.

## 6 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä on kuvata, analysoida ja tulkita meksikolaisten ja suomalaisten luokanopettajien käsityksiä omasta asemastaan ja roolistaan koulussa ja yhteiskunnassa. Lisäksi tarkoituksena on selvittää, miten he ovat päätyneet opettajan ammattiin.

### Tutkimuskysymykset

1. Miten meksikolaiset ja suomalaiset luokanopettajat ovat valinneet opettajan uran?
2. Millainen käsitys heillä on opettajan roolista koulussa ja yhteiskunnassa?
3. Millainen käsitys heillä on opettajan asemasta yhteiskunnassa?

Tutkimuskysymyksiin etsitään vastauksia meksikolaisilta ja suomalaisilta luokanopettajilta sähköpostikyselyn kautta.

## 7 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esittelen ensimmäiseksi tutkimukseeni vaikuttaneet metodologiat ja miten olen niitä soveltanut tässä tutkimuksessa. Tämän jälkeen tutkimusvaiheiden osalta kuvailen aineiston keruuseen liittyviä kysymyksiä sekä aineiston analyysiä teoriaohjaavan sisällönanalyysin perustein. Tavoitteenani on pyrkiä kuvaamaan avoimesti tutkimuksen toteutus vaihe vaiheelta tutkielman luotettavuuden lisäämiseksi.

### 7.1 Tutkimusmenetelmä, lähestymistapa ja tutkimusasetelma

Tutkimusotteeni on laadullinen tutkimus, jossa tutkin pienen meksikolaisen ja suomalaisen opettajajoukon käsityksiä opettajuuteen liittyvistä käsityksistä. Tarkoitukseni ei ole luoda yleistettävää tietoa vaan pyrin ymmärtämään ja kuvaamaan tutkimuksen kohteena olevien meksikolaisten ja suomalaisten luokanopettajien näkemyksiä heidän opettajuudestaan, ammatinvalinnastaan sekä yhteiskunnallisesta asemastaan. Laadullista tutkimusmenetelmää kutsutaankin ymmärtäväksi tutkimukseksi, jossa metodina on eräänlainen eläytyminen tutkimuskohteen ajatuksiin, tunteisiin ja motiiveihin (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s.28). Tapauksia käsitellään ainutlaatuisina ja tiedon keruussa suositaan ihmistä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s.164). Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä keskittyä suuren määrän sijasta vain pieniin määriin tapauksia ja pyrkiä analysoimaan niitä mahdollisimman perusteellisesti. Aineistossa arvotetaan määrän sijaan laatua. (Eskola & Suoranta, 2001, s.18.).

Tutkimukseni lähestymistapana on vertaileva kasvatustiede, koska vertailen kahden eri maan luokanopettajien käsityksiä. Raivola (1991, s.2-3) näkee kaiken tieteellisen työn loogisena lähtökohtana vertailun. Vertailua voi toteuttaa muun muassa menneen ja nykyisen, olevan ja toivotun, eri menettelytapojen ja kotoisen ja vieraan välillä (Raivola, 1991, s.2-3). Vertaileva tutkimus on yhteiskuntatieteissä ja humanistisissa tieteissä käsite, joka kuvaa yhteiskuntien, valtioiden, kulttuurien, järjestelmien, instituutioiden, yhteiskunnallisten rakenteiden ja muutoksen tutkimista useammassa kuin yhdessä sosiokulttuurisessa kontekstissa. Hantraisin (2009, s.2, 45) mukaan kahden tai

useamman valtion, kulttuurin tai yhteiskunnan välillä tapahtuvan systemaattisen vertailun tavoitteena on saavuttaa syvempi ymmärrys havainnoitavasta ilmiöstä, lisätä tietämystä, luoda uusia näkökulmia sekä kehittää ja testata teoriaa. Tässä tutkimuksessa pyrin toteuttamaan lähinnä laadullista ja kuvailevaa lähestymistapaa tutkimusaineiston vertailevassa analyysissä.

Vertaileva kasvatustiede syventyy vertailemaan eri valtioiden ja kulttuurien kasvatusta- ja koulutusjärjestelmistä löytyviä eroja ja yhtäläisyyksiä (Kubow & Fossum, 2007, s.6; Rinne ym., 2015, s.95; Raivola, 1991, s.4). Vaikka vertailevan kasvatustieteen avulla voidaan tutkia vieraita kulttuureja ja heidän koulutusjärjestelmiään, sen avulla voi oppia ja arvioida myös omaa koulutusjärjestelmää. Se rohkaisee meitä kyseenalaistamaan omat koulutusjärjestelmämme ja tuo selkeyttä ja oivallusta koulutuspolitiikkaan ja koulutuskäytäntöihin. (Kubow & Fossum, 2007, s.6; Raivola, 1991, s.3.) Vertaileva tutkimus on noussut tärkeäksi tutkimusalueeksi nykyisessä globaalissa maailmassa, jossa kansallisvaltioiden rajat ylitetään monessa suhteessa. Vertailevaa tutkimusta kansakuntien välillä tukee muun muassa ylikansalliset organisaatiot, kuten OECD, Unesco ja Euroopan Unioni. Tunnetuin vertaileva tutkimus on PISA-vertailu (ks.kohta 3.3), joka tutkii eri maiden oppilaiden koulusaavutuksia lukutaidossa, matematiikassa ja luonnontieteissä. (Rinne ym.,2015, s.95.) Raivola (1991) painottaa, että vertailu on kuitenkin työtapo itsetarkoituksen tai päämäärän sijaan.

Tarkoitukseni on fenomenografisen lähestymistavan mukaan pyrkiä kuvaamaan, analysoimaan ja ymmärtämään meksikolaisten ja suomalaisten käsityksiä ja kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä, enkä siis pyri tarkastelemaan heidän ajattelu- ja havainnointiprosessiaan (Järvinen & Järvinen, 2000, s.86). Martonin ja hänen tutkimusryhmänsä 1970-luvulla kehittämä fenomenografia tutkii ihmisten erilaisia tapoja kokea, käsitteellistää ja ymmärtää ympäröivän maailman erilaisia ilmiöitä (Marton, 1988; Gröhn, 1992, s.8; Entwistle, 2019; Ahonen, 1994, s.114; Huusko & Paloniemi, 2006, s.162) Kokemustaustasta riippuen samaa ilmiötä koskevat käsitykset vaihtelevat henkilöstä toiseen ja pyrkimyksenä ei ole löytää yhtä oikeaa totuutta vaan kuvata ajattelutapojen eli käsitysten erilaisuutta (Ahonen, 1994, s.114; Huusko & Paloniemi, s.164; Metsämuuronen, 2008, s.34-37).

Fenomenografisen lähestymistavan mukaisesti pyrin tarkastelemaan ammatinvalintaa, opettajien asemaa ja roolia toisen asteen näkökulmasta, eli toisen ihmisen näkökannalta. En yritä etsiä yhtä oikeaa totuutta suomalaisten ja meksikolaisten määritelmistä vaan pyrkimyksenäni on kuvata erilaiset tavat ymmärtää tutkittava ilmiö. (Gröhn, 1992, s.12). Käsitys on Metsämuurosen (2008, s.34-35) mukaan dynaaminen ilmiö, eli käsitykset saattavat muuttua. Haastatteluaineiston analyysissä olen toteuttanut laadullista, lähinnä teoriaohjaavaa sisällönanalyysia.

Asetelmaltaan tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus. Tyypillistä tapaustutkimukselle on tarkastella yhtä tai useampaa tapausta, usein sen avulla tarkastellaan vain yhtä tiettyä tapausta (Laine ym., 2007, s.9; Eriksson & Koistinen, 2014, s.4; Hirsjärvi ym., 2009, s.134-135), joiden määrittelylle tutkimuskysymys, tutkimusasetelma ja aineistojen analyysit perustuvat (Eriksson & Koistinen, 2014, s.1). Tapauksen määrittely, analysointi ja ratkaisu ovat tapaustutkimuksen keskeisimpiä tavoitteita, joten ei ole yhdentekevää, miten tutkittavat tapaukset valitaan, rajataan ja perustellaan. Tapaus voi olla yksilö, ryhmä, tapahtuma, toiminto tai ilmiö ja se määräytyy ajan, paikan tai jonkin muun kriteerin mukaan. (Eriksson & Koistinen, 2014, s.4; Vilkkä, Saarela & Eskola, 2018, s.190-191.) Tapaustutkimuksen lähtökohtana on kerätä mahdollisimman monipuolinen aineisto ja pyrkiä luomaan perusteellinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Tarkoituksena on kerätä laaja aineisto tapauksen eri ulottuvuuksista ja ymmärtää tapausta yleistämisen sijaan. (Laine ym., 2007, s.9-10, 12; Metsämuuronen, 2008, s.16-17; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009.) Tutkimustani voidaan pitää laadullisena tapaustutkimuksena, koska tarkoitus on luoda katsaus 11 meksikolaisen ja 9 suomalaisen opettajan määritelmiin heidän omasta ammatinvalinnastaan sekä asemastaan ja roolistaan omassa yhteiskunnassaan. Tulokset koostuvat pelkästään tutkimusaineistona olleiden opettajien käsityksistä, joten tutkimustuloksia ei voida yleistää koskemaan koko maailman opettajien käsityksiä. Lisäksi tutkittavat ovat valikoituneet paikan ja ammatin kriteerien mukaan.



## 7.2 Aineiston kerääminen

Haastattelun ja kyselyn idea aineiston koonnin menetelmänä on yksinkertainen: saadaksemme selville mitä ihminen ajattelee tai miksi hän toimii niin kuin toimii, on järkevää kysyä asiaa häneltä itseltään (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s.72; Eskola, Lähti & Vastamäki, 2018, s.27). Hirsjärvi ym. (2009, s.185) neuvovat myöskin käyttämään tutkimuksessa haastatteluja, kyselylomakkeita tai asenneskaaloja, jos pyrkii saamaan selville mitä ihmiset ajattelevat, tuntevat, kokevat tai uskovat. Tutkimuksessani käytän puolistrukturoitua sähköpostikyselyä aineiston koonnin menetelmänä. Kysely on menettelytapa, jossa tutkimuksen kohderyhmä täyttää kyselylomakkeen kotona tai valvotussa ryhmätilanteessa (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s.73; Valli, 2018, s.92-93). Kyselyyn verraten haastattelu on menetelmänä joustavampi: haastattelijalla on mahdollisuus oikaista väärinkäsityksiä, toistaa kysymys, selventää ja keskustella haastateltavan kanssa. Sähköpostikyselyssä ei pystytä toteuttamaan tällaista samanlaista joustavuutta. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s.73.)

Tutkimukseni kohdalla sähköpostikysely soveltuu parhaiten menetelmäksi pitkän välimatkan vuoksi. Ongelman ilmetessä vastaajat voivat ottaa minuun yhteyttä lisäten joustavuutta kyselyyn. Vallin ja Perkkilän (2018, s.118) mukaan verkkokyselyjen etuja ovat nopeus ja taloudellisuus: kyselystä ei aiheudu kuluja aineistonkeruuvaiheessa, vaikka vastaaja asuisi maapallon toisella puolella ja vastauksen voi saada jopa saman päivän aikana. Maantieteellinen sijainti ei ole tutkimukselle esteenä, niin kuin ei tässäkään tutkimuksessa. Verkkokyselyt vähentävät tutkijan omia työvaiheita, koska aineistoa ei tarvitse erikseen syöttää tai litteroida, kun se on jo valmiiksi sähköisessä muodossa. Lisäksi aineiston syöttö- tai litterointivaiheessa tehdyt lyöntivirheet jäävät kokonaan pois, jolloin aineisto on entistään luotettavampi. (Valli & Perkkilä, 2018, s.118).

Sähköpostikysely on puolistrukturoitu. Kysymykset ovat kaikille samat, mutta vastausvaihtoehtoja ei ole annettu, joten vastaajat saavat vastata omin sanoin (Eskola & Suoranta, 2001, s.86). Yleistettävyyden vuoksi kyselyä, jossa hyödynnetään monivalintakysymyksiä sekä avoimia kysymyksiä, usein käytetään suurelle joukolle kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Laadullisen tutkimusotteen

mukaisesti tutkimuksessani on mielekästä käyttää vain avoimia kysymyksiä. Avoimet kysymykset antavat vastaajalle mahdollisuuden sanoa, mitä hänellä on todella mielessään ja avoimet kysymykset sallivat vastaajien ilmaista itseään omin sanoin. (Hirsijärvi ym., 2009, s.201.)

Syksyllä 2016 tehdessäni kandidaatin tutkielmaa suunnittelin tutkimuksen tavoitteiden perusteella sähköpostikyselyn suomeksi, englanniksi ja espanjaksi (liitteet 1 ja 2). Muotoilin kysymykset niin, että saisin niistä runsaasti tietoa. Suomenkielisen version sähköpostikyselystä hyväksyi ohjaajani Inkeri Ruokonen. Kaksi meksikolaista äidinkieleltään espanjankielistä ystävääni auttoivat kyselyn kääntämisessä ja oikeinkirjoituksessa. Keväällä 2016 olin aloittanut yhteydenoton meksikolaisiin luokanopettajiin ja ajattelin löytäväni luokanopettajia koulujen internet-sivujen kautta. Tämä osoittautui hankalaksi, koska meksikolaisilla kouluilla ei ole internet-sivuja. Tämän jälkeen olin yhteydessä meksikolaisiin ystäviini ja he lupasivat auttaa luokanopettajien yhteydenotossa.

Kyselyyn osallistui 12 meksikolaista luokanopettajaa, jotka löytyivät kolmea eri kautta: ystävieni, sosiaalisen median ja Meksikon opetusministeriön työntekijän kautta. Ystäväni Puerto Vallartasta otti yhteyttä luokanopettajatuttuihinsa ja viisi opettajaa osallistui hänen kauttaan. Yksi näistä osallistuvista opettajista pitää kasvatustieteen blogia ja hän ilmoitti jakavansa kyselyni muille luokanopettajille blogissaan. Toinen ystäväni Sonorasta kirjoitti Facebook-sivulleen tutkielmastani ja yhteensä kolme opettajaa vastasi kyselyyn sosiaalisen median kautta. Saman ystäväni tuttu on johtotehtävissä Meksikon opetusministeriössä (SEP) Sonorassa, Pohjois-Meksikossa ja hän välitti kyselyni monille luokanopettajille. Sitä kautta neljä opettajaa vastasi kyselyyn. Näiden eri keinoilla tavoitettujen opettajien vastauksista koostui tutkimuksessani analysoitu meksikolaisten opettajien käsityksistä kertova aineisto.

Syksyllä 2018 aloin ottamaan yhteyttä suomalaisiin luokanopettajiin tutkimukseni osallistumisen toivossa. Tutkittavien saaminen mukaan tutkimukseen osoittautui hyvinkin hankalaksi. Ensiksi otin yhteyttä useisiin satunnaisiin kouluihin ympäri Suomea Helsingistä aina Inariin saakka. Monien yhteydenottopyyntöjen

jälkeenkään en saanut yhtäkään vastausta, joten otin yhteyttä minulle tuttuihin kouluihin, niistäkin ilman tulosta. Syksyllä monilla luokanopettajilla oli hyvin kiireistä oppilaiden arviointikeskusteluiden vuoksi ja tämän vuoksi monet heistä eivät pystyneet osallistumaan tutkimukseeni. Pitkän tuloksettoman odottelun jälkeen päätin kysyä tutkimukseeni tuttujani ja tuttujeni tuntemia opettajia. Tällä tavalla sain tutkimukseeni osallistumaan yhdeksän suomalaista luokanopettajaa. Suomalaiset luokanopettajat ja muutamat meksikolaiset luokanopettajat ovat valikoituneet ystäväni kautta ja pohdin sitä myöhemmin luotettavuus -osiossa.

### **7.3 Aineiston analyysi**

Perusanalyysimenetelmä kaikissa laadullisessa tutkimuksessa on sisällönanalyysi, jonka avulla voidaan tehdä monenlaista tutkimusta (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s.91). Tekstiaineiston analyysiin laadullinen sisällönanalyysi on menetelmänä joustava. Sen tavoitteena on auttaa tutkijaa saamaan hajanaisesta aineistosta selkeä ja yhtenäinen kokonaisuus, jonka avulla on mahdollista tehdä johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. (Puusa, 2011.) Sisällönanalyysi jaotellaan aineistolähtöiseen, teorialähtöiseen ja teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin. Tutkimukseni perustuu teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin, jossa aineisto etenee aineiston ehdoilla kuten aineistolähtöinen analyysikin, mutta empiirinen aineisto liitetään lopuksi teoreettisiin käsitteisiin sekä peilataan aiempaan tutkimukseen. (Tuomi & Sarajärvi, 2009.)

Tutkimusaineistoni alkuvaiheen luokittelu ja koodaus tapahtui aineistolähtöisesti, eikä perustunut jollekin tietylle taustateorialle niin kuin teorialähtöisessä sisällönanalyysissä on tapana. (Tuomi & Sarajärvi, 2009.) Analyysin alkuvaiheessa tavoitteena oli lukea aineisto useaan kertaan ja päästä siihen hyvin käsiksi. Jo tässä vaiheessa mietin vastauksia lukiessani, mitä samanlaisia teemoja opettajien vastauksissa ilmeni. Tämän jälkeen aineistoa analysoidessani kävin läpi aineistolähtöisen sisällönanalyysin kolme vaihetta: aineiston pelkistämisen, aineiston ryhmittelyn ja teoreettisten käsitteiden luomisen (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s.108-109). Ensimmäiseksi käänsin meksikolaisten opettajien vastaukset suomeksi. Tämän jälkeen aloin pelkistää aineistoa: karsin kaiken epäolennaisen pois ja pilkoin aineiston tutkimusongelmien mukaan. Seuraavaksi

aineiston ryhmittelyvaiheessa etsin samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia opettajien vastauksissa. Samankaltaisuudet alleviivasin eri väreillä ja näin sain muodostettua aineistosta monta eri ryhmää. Näin jatkoin aineiston teemoittelua ja luokittelua sekä peilaten samalla aineistoani taustateorioihin ja aiempiin tutkimuksiin.

## 8 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tässä luvussa esittelen tutkimustulokset eli analysoin ja vertailen sähköpostikyselyyn osallistuneiden meksikolaisten ja suomalaisten luokanopettajien käsityksiä asemastaan ja roolistaan omassa yhteiskunnassaan sekä heidän ajatuksiaan omasta ammatinvalinnastaan. Aluksi esittelen tutkimukseen osallistuneiden taustatietoja ja siirryn analysoimaan tuloksia tutkimuskysymyksittäin. Tulokset on järjestetty sen mukaan, kuinka usein tutkittavat teemat esiintyvät opettajien vastauksissa. Aluksi esittelen niitä määritelmiä, joita esiintyy vastauksissa eniten. Lopuksi esittelen vielä yhteenvedon tuloksista.

### 8.1 Taustat

Kyselyyn vastasi 21 opettajaa: 12 meksikolaista ja 9 suomalaista. Yhden meksikolaisen opettajan vastaukset olivat epä johdonmukaisia ja erittäin epäselviä, joten jouduin jättämään hänen vastauksensa pois tutkimuksesta. Lopullinen tutkimusaineisto koostui yhteensä 20:n opettajan vastauksista.

Vastauksia tuli kattavasti eri puolilta Meksikoa (viidestä eri osavaltiosta), seuraavista kaupungeista: Ciudad de Juárez, Hermosillo, Puerto Vallarta, Tepatitlán de Morelos, Guadalajara, ja Ciudad de México.



Kuvio 3. Meksikolaiset vastaajat paikkakunnittain.

Suomalaisilta vastauksia tuli lähinnä Etelä-Suomesta: Helsingistä, Jämsästä, Porvoosta ja Tampereelta. Yksi vastaus tuli myös Oulusta. Kyselyyn vastanneiden meksikolaisten ja suomalaisten opettajien ikähaitari oli suuri. Syntymävuodet vaihtelivat vuodesta 1959 vuoteen 1994, joten työvuodet opettajan ammatissa vaihtelevat myös suuresti vastanneiden kesken. Kaikki tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat ovat käyneet opettajankoulun, eli kukaan meksikolaisista luokanopettajista ei ole perinyt tai ostanut opettajan ammattiaan. Meksikolaisista vastaajista yksi on alkuperäiskansalainen ja kaksi opettajaa toimii myös rehtorina.

Taulukko 1. Luokanopettajien taustatiedot

Opettajat	Ikä	Työvuodet	Sukupuoli, eri-koistiedot
Meksiko 1	45	15	Mies, alkuperäiskansalainen
Meksiko 2	22	7kk	Nainen
Meksiko 3	37	6	Nainen
Meksiko 4	48	25	Nainen
Meksiko 5	56	34	Nainen
Meksiko 6	23	2kk	Nainen
Meksiko 7	38	14	Mies
Meksiko 8	29	7	Nainen
Meksiko 9	57	32	Nainen, rehtori
Meksiko 10	48	30	Nainen, rehtori
Meksiko 11	54	35	Nainen
Suomi 12	46	13	Nainen
Suomi 13	55	28	Nainen, opettajankouluttaja
Suomi 14	34	8,5	Nainen
Suomi 15	25	6kk	Nainen
Suomi 16	47	7	Mies
Suomi 17	43	11	Nainen
Suomi 18	42	18	Nainen
Suomi 19	29	2,5	Nainen
Suomi 20	39	6	Nainen

## 8.2 Ammatinvalinta

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni koski opettajien ammatinvalintaa. Pyrin saamaan tietoja tähän tutkimuskysymykseen mm. seuraavilla pääkysymyksillä: **miksi hait opettajaksi ja miksi olet kiinnostunut opettajan ammatista**. Näiden kysymysten lisäksi muutama taustakysymys koski opettajan uran valintaa ensisijaisena ammatinvalintavaihtoehtona sekä opettajakouluun sisään pääsemisen helppoutta.

Puolet kyselyyn vastanneista opettajista toi esille opettajan ammatin olleen ensimmäinen ammattivaihtoehto. Heistä useat mainitsivat valinneensa opettajan ammatin jo nuorella iällä. Meksikolaisista luokanopettajista suurin osa kertoi vaikeudesta päästä opettajakouluun. Useiden vastaajien ongelmana oli opettajakoulun kaukainen sijainti, suuret hakijamäärät ja huono taloudellinen tilanne. Suomalaisista vastaajista ainoastaan kaksi mainitsi kouluun pääsyn hankalana ja loput kertoivat päässeensä kouluun helposti ja ensimmäisellä yrittämällä. Kun etsin aineistosta syitä opettajan uran valitsemiseen ja mieltymykseen ammattia kohtaan, aineistosta löytyi kuusi meksikolaisia ja suomalaisia luokanopettajia yhdistävää teemaa: (1) *halu opettaa ja auttaa lasta oppimaan*, (2) *mahdollisuus vaikuttaa oppilaisiin*, (3) *mieltymys lasten kanssa työskentelyyn*, (4) *ammatin monipuolisuus ja luovuus*, (5) *opettajana toimivien sukulaisten vaikutus ammatinvalintaan* ja (6) *työtilanne*. Lisäksi pelkästään suomalaisten luokanopettajien määritelmiä yhdistäviä tekijöitä ilmeni kolme: *mukava ja kiva ammatti*, *hyvät työajat* ja *käytännön kautta työhön ihastuminen*. Taloudelliset syyt meksikolaisten vastauksissa ilmenivät erilaisena määritelmänä suomalaisiin vastaajiin verrattuna.

Suurin osa meksikolaisista ja puolet kaikista kyselyyn vastanneista (kahdeksan meksikolaista, kaksi suomalaista) opettajista kertoi ammatinvalintansa syyksi halunsa opettaa ja auttaa lapsia oppimaan. Muutama opettaja mainitsi, kuinka tärkeää on huomata edistys, joka oppilaissa tapahtuu heidän kasvaessaan ja opissaan. Eräs heistä jatkaa, että hän on valmistautunut opettamiseen suorittamalla maisterin ja tohtorin opintoja palvellakseen hyvin oppilaitaan, koska häntä kiinnostaa lasten oppiminen. Eräs meksikolainen opettaja mainitsi opettamisen

lisäksi pitävänsä oppimisvaikeuksia omaavien lasten auttamisesta ja toinen meksikolainen kertoi halunsa auttaa oppilaita hankkimaan tieteellistä tietämystä ja poistamaan tietämättömyyttä, jotta oppilailla olisi parempi elämänlaatu.

Ollakseni mukana tämän ikäisten lasten oppimisprosessissa [...] pitääkseni huolta siitä, että lapset oppivat oppimaan [...] (Meksiko 3)

Para estar en el proceso de como aprenden los niños de esta edad.

[...] Rakastan sitä, että voi opettaa, jakaa, auttaa...[...] Tarjota heille opetusta miellyttävällä tavalla, rakastan nähdä lapsissa pyrkimystä onnistua oppimisessa [...] että he onnistuvat oppimaan [...] se on ihmeellistä. (Meksiko 10)

[...] Me encanta poder enseñar, compartir, ayudar...[...] El poder interactuar con los niños, de poder ofrecerles la enseñanza de una manera agradable, me encanta poder ver que los niños tienen la aspiración hacia el logro del aprendizaje [...] que ellos logren el aprendizaje [...] es maravilloso.

[...] Ne oli mun oppilaita. Se leikki oli kiva ja muistan, miten kivalta se tuntui, kun siskot osasi tehdä niitä asioita sitten, mitä niille opetin. (Suomi 19)

Useat kyselyyn vastanneet (kuusi meksikolaista, kaksi suomalaista) molemmissa kohdemaissa mainitsivat pitävänsä tärkeänä sitä, että heillä on mahdollisuus vaikuttaa oppilaihinsa positiivisella tavalla. Opettajan ammatti koetaan tärkeäksi ja esikuvalliseksi sekä yksi opettaja mainitsi opettajien suuren merkityksen ihmisten elämässä. He pyrkivät vaikuttamaan oppilaiden asenteisiin, arvoihin, tapoihin sekä tietämykseen. Tärkeäksi koettiin myös mahdollisuus olla osana muodostamassa hyviä kansalaisia.

[...] tieto siitä, että monet pienistä (lapsista) oppivat arvoja, asenteita ja tapoja olla oma itsensä ihmisenä [...] Mahdollisuus vaikuttaa siihen millaisia tulevia kansalaisia lapsista tulee. (Meksiko 1)

[...] saber que muchos de los pequeños van aprendiendo valores, actitudes y formas de ser de ti como persona [...] La influencia que se puede tener con los niños en su formación como futuros ciudadanos.

Koska tajusin sen, kuinka paljon voimme vaikuttaa pikkuisiin, erityisesti tarjoamalla heille usein vaihtoehtoja joita heillä tuskin on kotona [...] mahdollisuudesta kuunnella, auttaa, johdattaa ja tiettyyn pisteeseen asti toisten päätöksiin vaikuttamisesta [...] voi ehdottaa, luoda, johtaa ja innovoida. (Meksiko 5)

Porque descubrí lo mucho que podemos impactar en los pequeños, especialmente de ofertarles en muchas ocasiones opciones que difícilmente tienen en casa [...] de



poder escuchar, apoyar, orientar y hasta cierto punto impactar en las decisiones de otros [...] puedes proponer, crear, dirigir, innovar.

Erityisesti suomalaisten keskuudesta löytyi opettajia, joiden mielestä opettajan vaikutus oppilaisiin on suuri, vaikka oppilaalla olisikin paljon ongelmia. Koetaan, että luokanopettajana voi vielä tehdä paljon sellaistenkin lasten ja nuorten kohdalla, joiden elämässä on ongelmia tai haasteita. Eräs suomalainen mainitsi ammatinvalintaansa vaikuttaneen opettajan mahdollisuus avustaa oppilaita elämässä parempaan suuntaan.

[...] Se on hienoa, kun voin oikeasti vaikuttaa siihen, että heikon/käytösongelmaisen/masentuneen oppilaan elämä lähtee parempaan suuntaan. (Suomi 20)

Myös aikaisempien tutkimusten mukaan opettajan ammatinvalintaan vaikuttavia tekijöitä ovat halu opettaa sekä kiinnostus kasvatustyöhön (Almiala, 2008, s.111; Jussila & Lauriala, 1989, s.46; Nias, 1989, s.88). Opettamisen lisäksi Dündar (2014), Flores ja Niklasson (2014) sekä Sinclair (2008) ovat tutkimuksissaan havainneet, että ammatinvalinnan motiivina on ollut opettajien halu vaikuttaa positiivisesti muutokseen yhteiskunnassa.

Tutkimuksien mukaan opettajaksi hakeudutaan, koska lasten ja nuorten kanssa työskentely koetaan kiinnostavana ja ihmisläheisenä (Almiala, 2008, s.113; Väisänen, 2001; Niemi, 1995, s.50; Kari & Varis, 1997, s. 46; Jussila & Lauriala, 1989, s.46; Jussila, 1976, s. 70). Wattin ja Richardsonin luomaa FIT-choice-mallia on hyödynnetty ammatinvalintaan liittyvissä tutkimuksissa esimerkiksi Australiassa, Yhdysvalloissa, Hollannissa, Saksassa ja Norjassa. Myös heidän tutkimuksistaan tulee ilmi, että työn sisäiset arvot eli halu työskennellä lasten ja nuorten kanssa, halu vaikuttaa tulevaisuuteen sekä aiemmat positiiviset oppimis- ja opetuskokemukset ovat vaikuttaneet ammatin valitsemiseen. (Watt & Richardson 2007, s.169,176; König & Rothland, 2012; FokkensBruinsma & Canrinus, 2012.)

Tämän tutkimuksen tulos tukee aikaisempia tutkimuksia: molemmissa maissa tehdyssä kyselyssä esiintyi saman verran (neljä meksikolaista, neljä suomalaista)

määritelmiä siitä, kuinka mieltymys työskentelyyn lasten kanssa vaikutti ammatinvalintaan. Vastaajat kertovat pitävänsä opettajan ammatissa siitä, että voi olla vuorovaikutuksessa ja yhteiselossa lasten kanssa. Yksi meksikolainen opettaja mainitsee työskentelevänsä mieluummin ihmisten kuin robottien, koneiden, rahan, tai liikkumattoman materian kanssa. Samoilla linjoilla on myös suomalainen opettaja, jonka mukaan opettajan ammatissa lasten kanssa työskentelyn lisäksi mielekästä on olla muiden ihmisten kanssa. Kuten tässä tutkimuksessa, myös Jussilan (1976, s.70) tutkimuksen mukaan opettajat kertoivat valinneensa opettajan uran, jotta saa työskennellä ihmisten eikä asioiden kanssa.

Halusin olla lasten kanssa tekemisissä. Olin vetänyt kerhoja ym. ja tiesin, että ohjaaminen/opettaminen sujuu minulta. (Suomi 12)

[...] kokonaisvaltainen ammatti ja koska rakastan lasten kanssa työskentelystä. (Meksiko 4)

[...] profesión muy completa y me encanta trabajar con niños.

Toinen motiivi on se, että tykkään olla lasten kanssa [...] yhteiselosta heidän kanssaan. (Meksiko 8)

Otro motive es que me gusta tratar con niños [...] la convivencia con ellos.

Yli puolet suomalaisista (viisi suomalaista) ja yksi meksikolainen oli sitä mieltä, että opettajan ammatti monipuolisena ja luovana ammattina vaikutti heidän päätöksiinsä lähteä opettajaksi. Usean kyselyyn vastanneen mukaan työpäivät ja vuodet ovat aina erilaisia niin henkisesti kuin fyysisestikin. Erään meksikolaisen opettajan mukaan opettajan ammatissa on mahdollisuus parantaa omaa työskentelyään joka kouluvuonna. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa on tullut esille, että opettajan työ koetaan monipuoliseksi, vaihtelevaksi ja luovaksi. Lisäksi työn vapaus ja itsenäisyys koetaan ammatin miellyttäviksi ominaisuuksiksi. (Kari & Varis, 1997, s.46; Kari, 1996, s.100; Nias, 1989, s.88; Ruohotie, 1980, s.88.)

Se on monipuolista ja luovaa. Pystyy itse päättämään miten opettaa [...] (Suomi 17)

[...] Se on monipuolista ja palkitsevaa, kun saa lapset innostumaan ja silmät

loistamaan. Aina voi kokeilla kaikkea uutta – eri ole samanlaista päivää. (Suomi 12)

Lisäksi eräs suomalainen opettaja painotti luokanopettajan ammatin luovuutta.

Luulisin, että harvassa muussa työpaikassa saa käyttää niin paljon luovuutta kuin luokanopen hommassa [...] (Suomi 20)

Yhtä suomalaista lukuun ottamatta kaikilla kyselyyn vastanneilla opettajilla on sukulaisia tai ystäviä opettajina. Suurimmalla osalla vastaajista on lähisukulaisia eli sisarusia, vanhempia, isovanhempia, setiä ja tätejä opettajina. Yleisesti voisi ajatella näiden sukulaisten ja ystävien vaikuttavan positiivisesti opettajan ammatin näkemiseen ja ammatinvalintaan. Lähteenmäen (1995, s. 172-173) tutkimuksen mukaan vanhempien tai muiden läheisten ihmisten ammatilla on ollut ratkaiseva merkitys ammatinvalintaan, koska ammatilliset intressit muodostuvat lapsuuden ja nuoruuden aikana perheessä ja lähipiirissä saatujen sosiaalisten kokemusten kautta. Ammatilliset intressit hyväksytään lähipiiristä, koska läheisten ihmisten ammasteista on eniten tietoa. Muita ammatteja ei välttämättä tunneta niin hyvin, joten tulevaa ammattiaan miettivä ei osaa suhteuttaa itseään niihin, eikä hänelle synny myöskään haavekuvia näissä ammasteissa toimimisesta. Myös muissa aikaisemmissa tutkimuksissa lähisukulaisten työskentely opetuslalla on ollut yhteydessä opettajan ammattiin hakeutumisella (Almiala, 2008, s.108-110; Jokinen, Taajamo & Välijärvi, 2014, s. 19; Kniveton, 2004; Räisänen, 1996, s.61; Kari, 1996, s.100; Niemi, 1995, s. 51). Tässä tutkimuksessa kuitenkin vain viisi vastaajaa (neljä meksikolaista, yksi suomalainen) toi ilmi opettajina toimivien sukulaistensa vaikuttaneen selvästi omaan opettajauran valitsemiseen.

Yksi syy tämän uran valitsemiseen oli se, että äitini on myös opettaja ja minua kiinnosti pienestä asti hänen työnsä. (Meksiko 8)

Una de las razones por las que elegí esta carrera fue por que mi mamá también es maestra y desde pequeña me interesé en su trabajo

Pidän lasten kanssa toimimisesta ja kasvoin ympäristössä missä oli paljon opettajia. (Suomi 18)

Koska kasvoin olosuhteissa, missä suurin osa perheestäni oli opettajia... tahdoin olla kuten setäni, työskennellä opettajana koska se oli minusta tärkeää työtä koska opettajat olivat hyvin arvostettuja yhteisöissä [...] (Meksiko 9)

Porque me desenvolvi en un contexto donde la mayoría de mi familia eran maestros...queria ser como mis tios trabajar de maestra porque me parecia una profesion importante porque el maestro en las comunidades eran muy respetados [...]

Kolme meksikolaista opettajaa kertoi lähteneensä opettajaksi taloudellisista syistä: yksi heistä toteaa lähteneensä pelkästään varman ammatin vuoksi ja kaksi muuta mainitsevat opettamisen lisäksi taloudelliset syyt. Yksi opettajista mainitsi ammatinvalintaansa vaikuttaneen tärkeä tieto siitä, että opettajat saavat Meksikossa palkan kahden viikon välein.

Rehellisesti sanottuna, koska se on varma työpaikka, toisaalta matala palkka, mutta varma. Hain enemmän tarpeen kuin halun mukaan [...] Se edusti turvallisuutta työllistymisen suhteen ja tiettyyn pisteeseen saakka taloudellista turvaa. (Meksiko 1)

Con honestidad, porque era un trabajo seguro, tal vez con un salario bajo, pero seguro. Fué más por necesidad que por deseo [...] Representaba una seguridad laboral y hasta cierto punto económica.

Pitääkseni huolta siitä, että lapset oppivat oppimaan ja taloudellisen mukavuuden vuoksi. (Meksiko 3)

Para atender a los niños de manera que aprendan a aprender, y la comodidad económica.

Suomalaisista luokanopettajista myös yksi on perustellut ammatinvalintaansa luokanopettajien hyvällä työtilanteella. Valintaan on myös vaikuttanut hänen perustelujensa mukaan opettajan ammatin hyvät työajat ja pitkä kesäloma.

Pitkät kesälomat ja hyvä työtilanne [...] Lyhyet työpäivät ja kesän saa itselle kokonaan. (Suomi 16)

Kaksi muuta suomalaista opettajaa ovat hänen kanssaan samaa mieltä opettajan työajoista. Toisen opettajan mukaan luokanopettajan työssä työajan, palkkauksen ja työn arvostuksen suhde on hyvä/menettelevä. Kolmas opettaja oli pohtinut muutaman ammatin välillä, mutta oli päättänyt valitsemaan opettamisen hyvien työaikojen vuoksi.

Pohdin psykologin, näyttelijän tai opettajan uraa. Katsoin, että opettajan työajat olisivat helpommat näyttelijän työaikoihin [...] (Suomi 18)

Tulos tukee aikaisempia tutkimuksia, joiden mukaan opettajaksi hakeudutaan varman työpaikan ja taloudellisen vakauden vuoksi. Opettajien työtilanteeseen ja työnsaantimahdollisuuksiin ollaan tyytyväisiä. (Jokinen ym., 2014, s.20; Räisänen, 1996, s.92; Kari, 1996, s.100; Jussila & Lauriala, 1989, s.46.) Almialan (2008, s.115-116) tutkimuksen mukaan opettajaksi hakeutuvia kiinnosti lyhyet työpäivät ja hyvät työolot. Lisäksi myös muissa aiemmissä tutkimuksissa on havaittu, että opettajan ammattiin houkuttelee hyvien työaikojen lisäksi myös pitkät lomat (Jokinen ym., 2014, s.20; Räisänen, 1996, s.92; Kari & Varis, 1997, s.46; Niemi, 1995, s.51; Jussila & Lauriala, 1989, s.46.)

Suomalaisissa vastauksissa ilmeni myös kaksi muuta eriävää määritelmää ammatinvalinnasta verrattuna meksikolaisiin opettajiin. Useat suomalaiset opettajat mainitsivat valintaan vaikuttavan sen, että näkivät opettajan ammatin kivana ja mukavana. Vastanneiden mukaan opettajan ammatti on aina tuntunut kivalta ammatilta. Eräs vastaajista kertoi kiinnostuksen heräävän opettajankoulutuslaitosta kohtaan, koska oli kuullut, että siellä tehdään kaikkea mukavaa.

[...] Ehkä se homma vaan tuntui jotenkin niin kivalta ja omat kouluajat oli myös positiivisia. (Suomi 19)

[...] Se on aina tuntunut mielenkiintoiselta ja kivalta ammatilta. (Suomi 17)

Muutama suomalainen opettaja mainitsi ihastuneensa luokanopettajan työhön käytännön kautta. Eräs opettaja oli aikaisemmin vetänyt muun muassa kerhoja ja tiesi sitä kautta, että lasten ohjaaminen ja opettaminen sujuu häneltä. Toinen opettaja mainitsee tehneensä sijaisuuksia ja ihastuneensa ammattiin sitä kautta. Myös Niemen (1995, s.51) sekä Jokisen ja hänen tutkimusryhmänsä (2014, s.20) tutkimuksien mukaan myönteinen opettajakokemus vaikutti ammatinvalintaan: tutkittavat olivat olleet sijaisena ja huomanneet opettajan työn olevan mukavaa. Opettajan sijaisuuksien lisäksi omat kokemukset nuorisotyöstä olivat Kauppilan ja Tuomaisen (1996, s.194) tutkimuksen mukaan merkittäviä tekijöitä ammatinvalinnassa.

Tein lukion jälkeen välivuonna satunnaisia sijaisuuksia alakoulussa. Ihastuin lapsiin ja työhön täysin. Koin olevani oikeassa paikassa. (Suomi 15)

### 8.3 Opettajan rooli

Toiseen tutkimuskysymyksenäni koski opettajien roolia koulussa sekä laajemmin koko yhteiskunnassa. Tähän tutkimuskysymykseen pyrin saamaan vastauksia mm. seuraavilla kysymyksillä: **mitä mieltä olet opettajan roolista luokassa/koulussa, millainen rooli sinulla on opettajana, millainen yhteiskunnallinen rooli opettajalla on ja vaatiiko yhteiskunta sinulta enemmän kuin mitä ammattiisi ajatellaan kuuluvan.** Sähköpostikyselyyn vastanneet meksikolaiset ja suomalaiset luokanopettajat pohtivat laajasti opettajantyön eri rooleja. Useat vastaajat olivat huolestuneita kasvavista odotuksista opettajia kohtaan. Vastauksista huomaa, että opettajalla on monta erilaista tehtävää ja roolia työssään ja kaikki kyselyyn vastanneet molemmissa kohdemaissa ovat maininneet opettajalle enemmän kuin yhden roolin. Suomalaisia ja meksikolaisia määritelmiä yhdistäviä tekijöitä löytyi yhteensä yhdeksän: (1) *tärkeä rooli kasvattajana*, (2) *rooli hyvän esimerkin näyttäjänä*, (3) *ohjaaja/opastaja*, (4) *rooli oppilaan vanhempana*, (5) *monta ammattiin kuulumatonta roolia*, (6) *kelpo kansalaisten kasvattaja*, (7) *kannustaja/innostaja*, (8) *auktoriteetti* ja (9) *toveri*. Näiden lisäksi löytyi muutama pelkästään suomalaisia yhdistäviä teemoja: *turvallinen aikuinen*, *lohduttaja* ja *täydellinen omien lasten kasvattaja*.

Yli puolet (kuusi meksikolaista, kuusi suomalaista) molempien maiden vastanneista opettajista painottavat opettajien tärkeää roolia kasvattajana. Useat opettajat mainitsevat olevansa kasvattajia suuren osan aikaa muiden roolien rinnalla, ja erään meksikolaisen opettajan mielestä jokaisella opettajalla pitäisi olla tärkeä rooli oppilaiden kasvattamisessa. Toinen meksikolainen opettaja toteaa opettajien muuttavan asioita, valmistavan lapsia ja nuoria opiskelijaelämään ja tietenkin työelämään, mutta ennen kaikkea parantamaan oppilaiden elinolosuhteita. Erään suomalaisen opettajan mielestä opettajan rooli on suuri ja merkittävä, koska hän kasvattaa tulevia jäseniä yhteiskuntaan. Tulos tukee aikaisempia tutkimuksia, joiden mukaan opettajan rooli kasvattajana nähdään tärkeänä. Kasvattajan roolissa opettaja pyrkii kasvattamaan demokraattisia, tasa-arvoisia ja sosiaalisia oppilaita (Laine, 2004, s.185; Förbom, 2003, s.62; Syrjäläinen, 1990. s.142-143.)

Sekä kasvattajan että opettajan rooli. Välillä tuntuu, että sitä kasvattamista on enemmän, esim. jos ryhmässä on vaikka paljon sellaisia lapsia, joiden perheellä ei mene hyvin ja niiden lasten tunnetaidot välittyy heikkoina ja käytösvaikeuksina. Sitten niihin tartutaan ja työestetään esim. koko luokkatasolla eteenpäin. Mut onhan se kasvattaminenkin eräänlaista opettamista. [...]Töissä olen kuitenkin opettaja ja kasvattaja. Vapaa-ajalla ihan vaan `Marika`(nimi muutettu)[...] (Suomi 19)

Meillä on auktoriteettia vain koulun sisällä, oppilaiden keskuudessa; lapset vielä ihailevat opettajia ja joskus näkevät meidät toisina vanhempinaan [...] Meillä opettajilla on hyvin tärkeä rooli kasvattajina, koska nykyään monissa perheissä tehdään työtä koko päivä ja ainoa opetus-oppimisympäristö on koulussa opettajien seurassa. Olemme tärkein tekijä koulutuksessa. (Meksiko 8)

Tenemos autoridad sólo de la escuela, con los alumnos; todavía los niños admiran los maestros y en ocasiones nos ven como segundos padres [...] A pesar de todo, los maestros desempeñamos un papel muy importante como educadores, ya que en la actualidad muchas de las familias trabajan todo el día y el único ambiente de enseñanza-aprendizaje lo tienen en las escuelas con sus maestros. Somos un actor principal en la educación.

Molemmista maista viisi opettajaa ovat sitä mieltä, että opettajalla on tärkeä rooli hyvän esimerkin näyttäjänä ja heidän pitää käyttäytyä hyvän kansalaisen tavoin. Oppilaat tarkkailevat opettajiaan ja opettaja toimii esimerkkinä lapsille joka tilanteessa. Eräs meksikolainen opettaja mainitsee, että yhteiskunta odottaa opettajien käyttäytyvän ammattinsa vaatimalla tavalla, periaatteiden ja arvojen johtamina, esimerkkinä, jota jokainen voi seurata. Useat muut lisäävät, että heidän mielestään opettajan pitää käyttäytyä kunnolla ja muutaman opettajan mielestä suomalaisilla luokanopettajilla on vielä kansankynttilän rooli. Suomalainen opettaja painottaa kokevansa erityisen tärkeäksi sen, että omalla esimerkillisellä käytöksellään opettaja kohtelee kaikkia tasapuolisesti ja osoittaa sillä, että kaikki ihmiset ovat tasavertaisia. Myös Laineen (2004) ja Förbomin (2003) mukaan opettaja toimii esimerkkinä oppilailleen.

[...] Joskus joutuu joustamaan ja soveltamaan. Ope voi olla vähän hassu ja hullutellija ja toverillinenkin, mutta silti hän on aikuinen ja on esimerkkinä lapsille joka tilanteessa.[...] (Suomi 12)

Opettajan rooli on myös olla mallina ja esimerkkinä. Erityisen tärkeäksi koen sen, että opettaja kohtelee kaikkia tasapuolisesti ja osoittaa omallakin käytöksellään, että kaikki ovat ihmisinä tasavertaisia. (Suomi 14)

Että käyttäydyt ja toimit hyvän kansalaisen tavoin, ottaen osaa erilaiseen kansalais- ja moraaliseen toimintaan maassamme. (Meksiko 2)

Que te comportes y actues como buen ciudadano, participando en las diferentes actividades cívicas y morales de nuestro país.

Eräs suomalainen opettaja kertoo, että haluaa olla myös vapaa-ajallaan hyvänä esimerkkinä muille ja yrittää parhaansa mukaan elää opetustensa mukaisesti. Toinen suomalainen opettaja taas on eri mieltä opettajien vapaa-ajasta. Häntä huolestuttaa opettajien käytöstä kohtaan ilmenevät suuret odotukset. Hänen kokemuksensa mukaan opettajien ajatellaan olevan kaikin puolin hyviä ja puhtaita ihmisiä, jotka elävät sivistynyttä elämää ilman örvellyksiä. Hän painottaa sitä, että välillä unohdetaan opettajien olevan myös tavallisia ihmisiä ja heillä on oma elämä.

[...]Vaikkakin vapaa-ajallakin saa olla välillä tarkkana, että ei esim. kävele punaisia päin tai että käyttää vaikka pyöräilykypärää, koska niitä tilanteita en halua kohdata, että joudun jollekin 1.luokkalaiselle selittämään, miksi tein niin ja näin, jos oon ite just paasannu niistä koulussa. Et kyllä minä koen, että myös vapaa-ajalla olen esimerkki. Mut ei kaikkien tarvi ajatella niin. Mut mä ajattelen niin. (Suomi 19)

Vanha kansa voisi ajatella, että opettaja on kaikin puolin hyvä ja puhdas ihminen, joka elää sivistynyttä elämää ja ei örvellä. Välillä unohdetaan, että opettajat ovat tavallisia ihmisiä ja meillä on oma elämä. (Suomi 18)

Opettajan roolin ohjaajana ja opastajana näkee suurin osa meksikolaisista ja muutama suomalaisista (seitsemän meksikolaista, kolme suomalaista). Kaikki seitsemän meksikolaista mainitsevat opettajilla olevan tärkeä rooli ohjaajana opiskelijoiden ja oppimisen välillä. Eräs meksikolainen opettaja jatkaa, että opettaja on opastaja ja ohjaaja, jonka päämääränä on kaikkien oppilaiden oppiminen. Opettajan pitää olla taitava tunnistamaan ne oppilaat, joilla on vaikeuksia. Suomalaisen vastaajan mukaan opettaja on kuin valmentaja, joka valmentaa hyvää elämää varten. Toinen suomalainen kertoo olevansa välillä autoritääriin opettaja, mutta pääosin oppilaan ohjaaja ja kanssakulkija. Kuten tässä tutkimuksessa, myös Laineen (2004) tutkimuksen mukaan muutama opettaja tunsi olevansa enemmän ohjaaja kuin opettaja.

Opettaja on opastaja ja ohjaaja, jonka päämääränä on kaikkien oppilaiden oppiminen; täytyy olla hyvin taitava tunnistaa opetusprosessin aikana oppilaat, jotka vievät kaiken huomion, ne joilla on vaikeuksia.. Ja tunnistettuaan sen, toteuttaa toimintatapoja jotka tukevat oppilaita, jotka eivät vielä oppineet [...] (Meksiko 10)

El docente es el guía, orientador, con la finalidad de lograr los aprendizajes de todos los alumnos; tiene que ser muy habil para identificar durante el proceso de la enseñanza, a los alumnos que captan el aprendizaje, los que tienen dificultad.. y



cuando eso sucede implementar estrategias que apoyen a los alumnos que aun no logran el aprendizaje [...]

Että se (rooli)on todella tärkeää, koska opettaja toimii opastajana opetus-oppimisprosessissa, se (rooli) on avainasemassa, jotta tämä onnistuu. (Meksiko 2)

Que es muy importante, ya que el docente es el guia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es una pieza clave para que este se pueda llevar a cabo.

Olen kuin valmentaja joka valmentaa hyvää elämää varten. (Suomi 16)

Välillä olen autoritäärinen opettaja, mutta pääosin, oppilaiden ikätasosta riippuen, ohjaaja ja kanssakulkija. (Suomi 18)

Opettajan roolin yhteydessä opettajat kertoivat molemmissa maissa (viisi meksikolaista, kolme suomalaista) olevansa huolestuneita kotien kasvatusvastuun siirtymisestä opettajien harteille. Opettajat joutuvat usein ottamaan lapsen vanhemman roolin lapsen oikeiden vanhempien sijaan, vaikka se ei varsinaisesti kuulu opettajan toimenkuvaan. Erityisesti Meksikon vastaajista löytyi opettajia, jotka ovat ärtyneitä tilanteeseen. He kertovat, että vanhemmat sysäävät lastensa kasvattamisen kokonaan koulun harteille ja eräs meksikolainen opettaja jatkaa, että opettajat ovat kuin huoltajia, jotta perheiden vanhempien ei tarvitse huolehtia lapsistaan. Toista meksikolaista opettajaa harmittaa se, että perheet unohtavat sen, että lasten kasvatus on yhteinen prosessi ja vanhempien pitäisi sivistää omia lapsiaan.

Olemme kuin huoltajia, jotta perheiden vanhempien ei tarvitse huolehtia lapsistaan. He ajattelevat koulun vastuulla olevan myös lasten arvokasvatuksen. (Meksiko 4)

Funcionamos como guarderías y para los padres de familia se despreocupan de sus hijos y piensan que la educación también en valores se debe enseñar en la escuela.

Hän on se, joka kouluttaa, koska perheissä unohdetaan että se on yhteinen prosessi. Vanhempien pitää sivistää [...] (Meksiko 6)

Quien educa ya que en las familias se esta olvidando que es un proceso en conjunto ya que los padres deben educar [...]

Suomalaiset opettajat ovat samaa mieltä meksikolaisten kanssa. He kokevat, että koulun ja opettajien tehtäväksi on siirretty kotikasvatuksen tehtäviä: hyvien tapojen opettaminen, ruutuaikojen valvominen, somekäyttäytyminen ja nukku-maanmenoaikojen laatiminen. Eräs suomalainen opettaja painottaa olevansa

vain opettaja, eikä vanhemman rooli pitäisi kuulua hänen toimenkuvaansa. Myös Blombergin (2008, s.128, 142) tutkimuksen mukaan opettajat kaipaavat vanhemmilta enemmän vastuullisuutta ja lapsista huolehtimista. Oppilaan koulutyölle kodin tuki on merkittävää ja vanhemmilla on velvollisuus ohjata lasta säännölliseen ja vastuulliseen opiskeluun. (Blomberg, 2008) Ahon ym. (2006, s.116) mukaan kotien ja koulujen välillä on kirjoittamaton sopimus, jonka mukaan vanhemmat ovat pääasiassa vastuussa lastensa kasvatuksesta ja opettajat ovat vastuussa akateemisesta koulutuksesta. Viime aikoina etnisen monimuotoisuuden ja sosiaalisten ongelmien lisääntyessä koulut ovat joutuneet ottamaan roolin vanhempien ja huoltajien perinteisistä tehtävistä. (Aho ym., 2006, s.116)

Koulun tehtäväksi annetaan kotikasvatuksen tehtäviä, kuten esim. hyvien tapojen opettaminen [...] (Suomi 18)

Joskus tuntuu, että kotien kasvatusvastuu on siirtynyt koulun puolelle. Meidän tehtävämme on valvoa lasten ruutuaikoja, somekäyttäytymistä, nukkumaanmenoajoja yms [...] (Suomi 20)

Vanhemman roolin lisäksi melkein kaikkia suomalaisia ja yhtä meksikolaista opettajaa huolestutti opettajan toimenkuvan laajentuminen. Luokanopettajalta odotetaan monen alan asiantuntemusta, vaikka heillä on koulutus vain kasvattamiseen ja opettamiseen. Useat opettajat mainitsevat, että odotusten mukaisesti opettajilla pitäisi olla opettajan opintojen lisäksi ainakin psykologin, erityisopettajan ja sosiaalialan koulutus. Opettajan kontolle sysätään tällä hetkellä liikaa ja opettajien pitäisi olla montaa asiaa yhtä aikaa oppilaille. Suomalaiset mainitsevat, että tällaisia rooleja ovat psykologi, kuraattori, terapeutti, sairaanhoitaja, lääkäri, terveydenhoitaja, poliisi, järjestyksenvalvoja, erityisopettaja ja vanhempien kasvattaja. Myös meksikolainen opettaja on huolestunut opettajien laajentuvasta toimenkuvasta, koska joskus opettajien odotetaan ratkaisevan tilanteita, jotka eivät ole heidän ratkaistavissaan ja jotka vaatisivat erityistä ulkopuolista tukea. Eräs suomalainen opettaja koki olevansa tänä vuonna myös parisuhdeterapeutti, kun oppilaan vanhempi oli avautunut lapsensa kasvatustilanteesta parisuhteensa kiemuroista, vieläpä lapsensa kuullen.

Välillä tuntuu, että pitäisi opettajan opintojen lisäksi olla ainakin psykologin, lääkärin ja sosiaalialan koulutus. Oikeasti olen saanut koulutuksen vain opettamiseen (Suomi 17)

Lisäksi toimin järjestyksenvalvojana, terveydenhoitajana, psykologina, vanhempien kasvattajana [...] Jep. Joskus toivon, että minulla olisi kriisipsykologin tutkinto...[...](Suomi 20)

[...] Juu, olen sairaanhoitaja, terapeutti ja psykologi ja poliisi. (Suomi 16)

Ammatiltani olen riviopettaja, joten se on toimenkuvani. Välillä koen olevani myös kuraattori tai psykologi tai vanhempi, mutta ne eivät varsinaisesti kuulu toimenkuvaani. [...] (Suomi 14)

Eräs suomalainen opettaja pohtii syitä opettajien toimenkuvan ulkopuolisiin rooleihin ja toteaa opettajien olevan kiltti ammattikunta. Työt ja ylhäältä tulevat tehtävät tehdään kiltisti mukisematta ja nopeallakin aikataululla. Tämän vuoksi hänen mielestään opettajat joutuvat ottamaan erilaisia vieraitakin rooleja ja vääntymään monelle mutkalle, jotta asiat sujuisivat oppilaan kannalta hyvin. Aikaisempien tutkimusten mukaan opettajalla on monta eri roolia ja eri roolit korostuvat eri tilanteissa (Wright, 1987; Förbom, 2003; Laine, 2004; Syrjäläinen, 2002). Syrjäläisen (2002) tutkimuksen mukaan opettajan työnkuvan laajentuminen on tapahtunut väärään suuntaan. Perustehtävä, opettaminen, on hämärtynyt muiden tehtävien ottaessa paikan, eikä enää riitä, että olet opettaja ja kasvattaja. Näiden lisäksi opettajan työssä vaadittavat valmiudet edellyttäisivät lähes kaikkien tieteenalojen mukaista koulutusta: opettaja on sosiaalityöntekijä, poliisi, tuomari, sairaanhoitaja, joskus psykiatri ja psykologi. Opettajan on nähtävä tulevaisuuteen, tiedettävä menneisyys ja osattava analysoida tätä päivää. Syrjäläinen painottaa, että koulun ulkopuolelta tulevat lähes rajattomat odotukset työnkuvan jatkuvasta laajentumisesta tulee aloittelevalle opettajalle suurena yllätyksenä ja se voi tuntua pettymykseltä. Opettajista iso osa miettii uransa aikana ammatin vaihtamista ja moni jää osa-aikaeläkkeelle, varhaiseläkkeelle tai sairaseläkkeelle. (Syrjäläinen, 2002, 12, 94.) Myös Pahkinin, Vanhalan ja Lindströmin (2007) tutkimuksessa ilmeni, että noin kolmannes vastaajista joutui suorittamaan tehtäviä, jotka eivät kuuluisi opettajan toimenkuvaan. Työnkuvan laajentumisesta huolimatta, työtä pitää tehdä entistä taloudellisemmin ja tehokkaammin ja henkilöstösupistukset sekä pätkätyöt ovat lisääntyneet. (Pahkin ym., 2007, s.7, 11.)

Yli puolet suomalaisista ja yksi meksikolainen määrittelevät opettajalla olevan tärkeä rooli kelpo kansalaisten kasvattajana. Opettajat ja koulu ovat tulevaisuuden

kulmakiviä: koulusta tulevat tulevaisuuden osaajat opettajan opastuksella. He opettavat jokaiselle ikäluokalle yhteiskunnassa tarvittavia tietoja ja taitoja. Useat opettajat mainitsevat, että yhteiskunta odottaa opettajien kasvattavan yhteiskuntakelpoisia tulevaisuuden osaajia. Eräs suomalainen opettaja kertoo opettajilla olevan suuri vaikutus siihen, minkälaisia kansalaisia Suomessa on. Meksikolainen opettaja mainitsee yhteiskunnan odottavan, että hän kasvattaa hyviä kansalaisia, jotka ovat varmoja periaatteissaan, identiteetissään ja tiedoissaan. Opettajan rooli hyvien kansalaisten kasvattajana voi erään opettajan mielestä vaikuttaa siihen, että Suomessa opettajien harteille kasataan välillä kohtuuttomasti odotuksia sen suhteen, mitä kaikkea lapsille pitäisi opettaa.

Iso rooli, kasvattaahan hän tulevia jäseniä yhteiskuntaan[...] (yhteiskunta odottaa) Sen, että kasvatat yhteiskuntakelpoisia yksilöitä. (Suomi 17)

[...]Yhtä kaikki opettajat ovat ihmisiä, jotka opettavat lukemaan, laskemaan ja toimimaan toisten kanssa. Opettajat siis opettavat jokaiselle ikäluokalle yhteiskunnassa tarvittavia tietoja ja taitoja. Tästä varmaan johtuu, että ainakin Suomessa opettajien harteille kasataan välillä kohtuuttomasti odotuksia sen suhteen, mitä kaikkea lapsille pitäisi opettaa. [...] (Suomi 14)

[...]Ainakin kasvatat ja opetat hyviä kansalaisia [...] (Suomi 15)

Molempien maiden joidenkin haastateltavien (kaksi meksikolaista, neljä suomalaista) mielestä opettajalla on suuri rooli kannustajana, innostajana sekä oppilasta aktivoivana. Opettajat kertovat pitävänsä tärkeänä, että oppilasta kannustetaan ja tsemputaan. Eräs suomalainen opettaja painottaa lapsen hyvinvoinnin ja hyvän itsetunnon olevan kaiken perusta. Hän pyrkii kannustamaan ja kehuamaan oppilaitaan joka päivä. Toinen suomalainen opettaja luonnehtii opettajaa innostajaksi, joka saattaa oppilaansa uuden äärelle ja yhdessä he voivat tutkia erilaisia asioita. Kahden meksikolaisen opettajan mukaan opettajan pitäisi kannustaa oppilaita ottamaan aktiivisemmän roolin: opettaja voisi houkutella oppilaita vastaamaan, kertomaan mielipiteensä ja osallistumaan eri aktiviteetteihin. Myös useat suomalaiset ovat sitä mieltä, että kannustuksen kautta oppilaat voivat olla aktiivisempia. Wrightin (1987) tutkimuksen mukaan opettajalla on rooli motivoijana. Opettaja motivoi oppilaita muun muassa positiivisen asenteen kautta, antamalla mielenkiintoisia tehtäviä tehtäväksi, antamalla positiivista palautetta ja ottamalla oppilaita mukaan aktiviteetteihin. (Wright, 1987, s.53.)

Olen innostaja ja kannustaja. Uusien asioiden äärelle saattaja ja opettaja. Tutkimme asioita yhdessä oppilaiden kanssa ja ihmettelemme maailmaa. Kehitän oppilaiden ajattelun taitoja. (Suomi 17)

[...] Oppimisprosessin aikana opettajan täytyy jatkuvasti pyytää oppilaita kertomaan mielipiteensä ja osallistumaan sillä tavalla että lapsi ottaisi aktiivisemman roolin [...] (Meksiko 10)

[...] Durante el proceso de aprendizaje el maestro debe pedir constantemente la opinion de los alumnos, su participacion, de tal forma que se el niño quien asuma el rol mas activo [...]

Opettajan rooli on kyllä tärkeä. Tahdon, että oppilaani tietävät aina, että ovat arvokkaita, tärkeitä juuri sellaisina kuin ovat. Sitä viestiä pyrin viemään heille joka päivä kehujen ja kannustusten muodossa. Hyvä itsetunto ja lapsen hyvinvointi on kuitenkin kaiken perusta. Kun lapselle kehittyy hyvä itsetunto, hän on periaatteessa kaikkivopainen. Ja tähän lisättynä tietysti se, että jokainen lapsi tietää ja tunnistaa itsessään, missä on hyvä ja mistä asioista nauttii. (Suomi 19)

Opettajan rooli johtajana ja auktoriteettina mainittiin muutamissa vastauksissa (yksi meksikolainen, kaksi suomalaista). Suomalaisen opettajan mukaan opettajan pitää olla todella johdonmukainen ja huolehtia sääntöjen noudatuksesta. Pitää jaksaa huolehtia yhdessä sovituista asioista, koska oppilaat testaavat opettajaa joka asiassa. Toisen suomalaisen opettajan mielestä johtajan roolin luokassa ottaa vahvin oppilas, jos opettajalla ei ole auktoriteettia. Opettaja on auktoriteetti, jonka tehtävänä on luoda luokkaan turvallinen ilmapiiri ja joka on viime kädessä vastuussa asioista. Meksikolainen opettaja on samaa mieltä siitä, että opettajan tulee johtaa ja hallita opettamista. Suomalainen opettaja lisää, että hänen mielestään on tärkeää, että koko koulu puhalttaa yhteen hiileen ja sovituista säännöistä pidetään kiinni.

Opettajan tehtävä on luoda luokkaan turvallinen ilmapiiri ja sellainen työrauha, että kaikki pystyvät opiskelemaan. Turvallisuuden luominen tarkoittaa myös sitä, että opettaja on auktoriteetti, joka viime kädessä on vastuussa asioista. Jos opettajalla ei ole auktoriteettia, johtajan roolin ottaa oppilas, joka on vahvin. Tämä sama pätee myös laajemmin koko koulun tasolla. Opettajien ja rehtorin on oltava auktoriteetti, muuten koulunkäynti on turvatonta. (Suomi 14)

Johtajan roolin sijaan muutama muu opettaja (yksi meksikolainen, kaksi suomalaista) on maininnut opettajalla olevan rooli oppilaan toverina tai kanssakulkijana. Yksi heistä myöntää olevansa välillä autoritäärinen opettaja, mutta pääosin oppilaan ohjaaja ja kanssakulkija. Samaa mieltä on toinen suomalainen opettaja,

jonka mukaan opettaja voi olla toverillinenkin, mutta silti aina aikuinen ja esimerkiksi lapsille joka tilanteessa. Meksikolaisen opettajan mielestä opettajan rooli on olla oppilaan auttaja, toveri ja opetuksen välittäjä.

Välillä olen autoritääriäinen opettaja, mutta pääosin, oppilaiden ikätasosta riippuen, ohjaaja ja kanssakulkija. (Suomi 18)

Suurin osa suomalaisista on sitä mieltä, että opettajalla on turvallisen aikuisen rooli. Opettajan täytyy olla oppilaalle turvallinen, johdonmukainen ja ennakoitava aikuinen, johon oppilas voi luottaa. Muutama mainitsee turvallisella aikuisella olevan tärkeä tehtävä riitojen ja kiusaamisen ehkäisijänä sekä niiden selvittäjänä. Eräs opettaja painottaa olevansa opettajana vastuullinen aikuinen, joka välittää kaikista oppilaistaan. Turvallisen aikuisen roolin yhteydessä toinen opettaja kertoo opettajan tärkeästä tehtävästä luoda luokkaan turvallinen ilmapiiri ja työrauha, jotta kaikki pystyisivät opiskelemaan. Kahden muun opettajan mukaan turvallinen aikuinen asettaa rajat ja pitää niistä kiinni, vaikka joskus joutuukin soveltamaan.

Opettajan rooli on tärkeä. Opettaja täytyy olla turvallinen ja ennakoitava aikuinen. Opettaja asettaa rajat ja pitää niistä kiinni, mutta myös muistaa, ettei kaikki asiat ole mustavalkoisia. Joskus joutuu joustamaan ja soveltamaan [...] (Suomi 12)

Opettajan rooli auktoriteettina ja/tai järjestyksen ylläpitäjänä sekä rajojen noudattamisen valvojana mainitaan myös monissa muissa tutkimuksissa (Laine, 2004; Blomberg, 2008; Syrjäläinen, 1990; Steinberg, 2006 Blombergin 2008 mukaan; Koskenniemi, 1982; Förbom, 2003; Harjunen 2002). Opettaja rakentaa luokahuoneeseen pelisäännöt itsenäisesti tai oppilaiden kanssa ja valvoo sääntöjen seuraamista (Steinberg, 2006 Blombergin 2008 mukaan, s.64-65; Koskenniemi, 1982). Syrjäläisen (1990) tutkimuksen mukaan opettaja koulunpitäjän roolissa hallitsee luokan työrauhan ylläpitämistä. Opettajan pedagogisen auktoriteetin avulla Harjusen (2002) mukaan voi saavuttaa työrauhan luokahuoneessa. Förbom (2003) mainitsee, että myös oppilaat kaipaavat luokkaan järjestystä, koska kaikkien yhteinen etu on suotuinen oppimisympäristö. Sääntöjen lisäksi tarvitaan opettaja, joka valvoo sääntöjen toteutumista käytännössä. (Förbom, 2003, s.67.)

Turvallisen aikuisen lisäksi suomalaisten vastauksista löytyi kaksi muuta pelkääntään suomalaisia yhdistäviä tekijöitä: opettajan rooli lohduttajana sekä täydellisenä omien lasten kasvattajana. Muutama opettaja mainitsee olevansa opettajana turvallisen ja kannustavan aikuisen lisäksi myös lohduttaja. Eräs opettaja kertoo opettajalla olevan monta roolia yhtä aikaa, esimerkiksi luotettava aikuinen, syli, lohduttaja ja riitojen selvittäjä. Toinen opettaja kokee olevansa luotto-opettaja, jolle kollegoiden ja oppilaiden on helppo kertoa ja purkaa olojaan. Hän lisää, että kuuntelijan ja lohduttajan rooli välillä väsyttää häntä. Muutaman opettajan mielestä monet suomalaiset ajattelevat opettajan olevan täydellinen omien lasten kasvattaja:

[...]Opettaja saattaa olla hieman pelottavakin. Voi olla, että pelätään esim. että opet arvostelee jos lapset käyttäytyvät huonosti. Opettajan omien lasten ainakin pitää osata käyttäytyä[...] (Suomi 12)

[...] No ehkä joskus omien lasten neuvolassa huomaan terkan ajattelevan, että ”teillähän nämä asiat on hoidossa”, ikään kuin opettajana olisin automaattisesti hyvä omien lasten kasvattaja. (Suomi 20)

## 8.4 Opettajan asema

Kaikki 11 meksikolaista luokanopettajaa kertoivat opettajien aseman olevan huono meksikolaisessa yhteiskunnassa. Asema on huonontunut, eikä opettajalla ole enää samanlaista statusta kuin ennen. Yksi opettaja kuvailee tämän hetkisen opettajan asemaa säälittäväksi, toinen masentavaksi. Eräs opettaja tuo ilmi opettajien olemattoman vallan, koska hänen mielestään opettajien oikeuksia ei ole olemassa. Suomalaiset luokanopettajat olivat melko yksimielisiä siitä, että Suomessa opettajien asema on hyvä, vaikka muutaman opettajan mielestä opettajia ei arvosteta niin kuin ennen ja palkka on huono. Koska kaikkien meksikolaisten vastaajien mukaan opettajien asema meksikolaisessa yhteiskunnassa on huono, kokosin aineistosta huonon aseman syitä ja kerron niistä tarkemmin seuraavaksi. Meksikolaiset olivat kuitenkin suomalaisten opettajien kanssa samaa mieltä siitä, että heillä on vielä valtaa oppilaiden ja opetusmetodien suhteen.

Yli puolet (7) meksikolaisista opettajista mainitsevat median vaikuttaneen negatiivisesti heidän asemaansa ja rooliinsa yhteiskunnassa. Opettajat kertovat hallituksen ja tiedotusvälineiden olevan vastuussa opettajien maineen ja auktoriteetin

huonontamisesta. Kaksi opettaja syyttää mediaa siitä, että se on ollut vastuussa opettajan roolin halventamisesta, masentanut ja kriminalisoinut opettajaa kuin mitään rikollista. Yksi opettaja kertoo opettajien imagon heikentyneen median näyttäessä vain huonot puolet ja joidenkin opettajien toimet. Nykypäivänä ei saavuteta positiivista vaikutusta opettajan roolista, koska media on pitänyt huolta opettajien maineen tuhoamisesta.

Media hyökkää paljon meitä vastaan, eikä meitä arvosteta. Sellainen on Meksikon hallituksen mediastrategia; halventaa opettajia, jotta he eivät vaatisi oikeuksiaan. (Meksiko 7)

Somos muy atacados por los medios de comunicación y poco valorados. Es una estrategia mediática del gobierno mexicano; denigrar al maestro para que no reclame sus derechos.

Heillä oli auktoriteettia muttei ole enää, hallitus ja tiedotusvälineet ovat vastuussa opettajien maineen ja auktoriteetin huonontamisesta. (Meksiko 9)

Tenian autoridad pero ya no el gobierno y los medios de comunicacion se han encargado de deteriorar la imagen del docente y tambien su autoridad.

Oppilaiden vanhempia kritisoidaan useissa vastauksissa. Meksikolaisista opettajista seitsemän syyttää oppilaiden vanhempia asemansa ja valtansa heikkenemisestä. Opettaja, joka toimii koulun rehtorina, kertoo opettajien vähenevästä auktoriteetista oppilaiden vanhempien keskuudessa. Hänen mukaansa hallitus sallii vanhempien puuttua, kuitenkin informoimatta heitä siitä, miten toimia ja mihin pisteeseen asti voi sekaantua asioihin. Lisäksi hän kritisoi monien muiden opettajien tavoin vanhempien velvollisuuksien laiminlyönnistä. Myös Syrjäläisen (2002, s.98) mukaan opettajien asemaa murennetaan koulujen toiminnan julkisuudella ja vanhempien lisääntyvällä osallistumisella koulunpitoon.

Lait eivät velvoita vanhempia seuraamaan lastensa oppimista [...] (lapset) voivat olla poissa pitkiä aikoja, voi hyökätä sekä opettajaa että instituutiota vastaan [...] (Meksiko 3)

Las leyes no sancionan u obligan a padres a dar seguimiento del aprendizaje de sus hijos [...] pues, pueden ausentarse por un largo tiempo, puede insultar-agredir al docente como ala institución [...]



Kolmas opettaja mainitsee, että kaikki mitä vanhemmat tai oppilas sanovat on järkevää, mutta opettajan sanomisia ei kuunnella. Silti nykypäivän vanhemmat sysäävät kaiken vastuunsa kouluille.

Ei (ole valtaa) koska perheen vanhemmat [...] Nykyään vanhemmat eivät anna opettajan olla tiukka, koska "se voi vahingoittaa henkisesti lasta. (Meksiko 1)

No, porque los padres de familia [...] Hoy los padres de familia no permiten que el maestro sea estricto, porque "pueden dañar psicológicamente al niño".

[...] joskus kun yrittää ojentaa käytöksestä, vanhemmat eivät osaa auttaa, he kohtelevat lapsiaan huonosti tai eivät osoita halukkuutta ojentaa lapsiaan ja jopa sanovat heille "ettei kuunnella opettajaa". (Meksiko 8)

[...] en ocasiones cuando se trata de corregir conductas, los padres no saben como ayudar, tratan mal a sus hijos o no muestran disposición para corregirlos y hasta les dicen que "no le hagan caso al maestro".

Meksikolaisista opettajista neljä painottaa huonosti käyttäytyvien ja alhaisen ammatillisen koulutuksen omaavien opettajien vaikuttavan negatiivisesti kaikkien opettajien asemaan Meksikossa. Yksi opettaja tuo esille huolestuneena, kuinka muut opettajat menettävät hyvän asemansa sellaisten opettajien vuoksi, joilla ei ole kutsumusta opettajan ammattiin. Toinen opettaja on huolestunut opettajien asemasta median näyttäessä kansalle vain joidenkin opettajien toimet. Vastauksissa tuodaan esille opettajat, jotka osoittavat mieltään hallituksen uutta Koulutusuudistusta vastaan. Monet meksikolaiset uskovat, että opetusalan uudistusta vastaan voimakkaasti protestoivat opettajat eivät ole oikeasti opettajia, vaan maksettuja häiriköitä (YLE, 2014). TALIS, Teaching and Learning International Survey 2013 tutkimustulosten mukaan 80 prosentilla meksikolaisista opettajista on alempi tai ylempi korkeakoulututkinto. Jopa 19 prosentilla opettajista on vain alempi kuin ammatillisen opistoasteen koulutus. (Taajamo, Puhakka & Välijärvi, 2015, s.18.)

Tämä johtuu siitä, että viimeisen vuoden aikana ovat monet opettajaryhmittymät (pääasiassa maan eteläosassa) osoittaneet mieltään Koulutusuudistusta vastaan, sanoen sen olevan työuudistus joka polkee opettajien oikeuksia. (Meksiko 8)

Esto es debido a que en último año ha habido muchos grupos de docentes (mayormente en el sur del país) que se manifiestan en contra de la Reforma Educativa, argumentando que es una reforma laboral que golpea los derechos de los maestros.

(Opettajien asema) Ei kovin hyvä, jos puhutaan numeroasteikolla, luulen että se sijoittuu 6 ja tämä johtuu useista tekijöistä [...] Toisena opettajien enemmistön alhainen ammatillinen koulutus. (Meksiko 1)

No es muy bueno, si habláramos de escala numérica, creo que se ubicaría en 6, esto debido a diversos factores [...] Segundo a la escasa preparación profesional de la mayoría de los maestros.

Vastauksissaan meksikolaiset luokanopettajat puhuvat usein opettajien alhaisesta palkasta, mutta kolme opettajaa mainitsee alhaisen palkan vaikuttavan opettajien huonoon asemaan meksikolaisessa yhteiskunnassa. Opettajien sosio-ekonominen luokka voi vaihdella, palkka ei nouse tarpeeksi vuodesta toiseen ja he ansaitsevat selvästi muita ammattilaisia vähemmän. Yksi opettaja täydentää, ettei yliopistokoulutus, maisteri ja tohtoritaso näy palkassa ollenkaan. Lisäksi suurin osa opettajista tarvitsee toisen tulonlähteen pystyäkseen elättämään perheensä.

Heille(opettajille) maksetaan huonosti ja yhteiskunnallinen statuksensa on alhainen, koska palkkaus on riittämätön täyttämään heidän perustarpeensa. (Meksiko 9)

Son mal pagados y es bajo el estatus social porque el sueldo es insuficiente para cubrir sus necesidades básicas.

Myös suomalaisista opettajista kaksi mainitsivat alhaisen palkan vaikuttavan heikkenevästi opettajan asemaan. Heidän mielestään opettajia arvostetaan, mutta arvostus ei näy palkassa. Toinen opettaja toivoo, että työn vastuullisuuden vuoksi enemmän palkkaa voisi saada. Tulos tukee aikaisempia tutkimuksia, joiden mukaan opettajat ovat tyytymättömiä palkkaansa: palkka ei opettajien mielestä vastaa työmäärää eikä työn ulkopuolella tehtyjä töitä huomioida riittävästi (Almiala, 2008, s.122; Syrjäläinen, 2002, s.86-88; Kari & Varis, 1997; Räisänen, 1980; Ruohotie, 1980). Turusen (2000, s.45) tutkimuksen mukaan opettajan työ koetaan aliarvostetuksi, koska työn vaativuus ja palkkaus eivät kohtaa.

Opettajia arvostetaan tai ainakin ennen arvostettiin. Nykyisin ollaan helpommin ottamassa kantaa negatiivisesti ja neuvomassa ja arvioimassa opettajien tekemään työtä. Palkkaus on keho, arvostus ei näy siinä. (Suomi 17)

Vaikka meksikolaisten opettajien mielestä opettajien asema on huono meksikolaisessa yhteiskunnassa, heidän mielestään heillä on vielä valtaa oppilaiden ja opetusmetodien suhteen. Meksikossa opettajat eivät pysty vaikuttamaan opetussuunnitelmiin tai opetussisältöihin, koska opetusministeriö (SEP) säättää ne (SEP, 2016). Kahdeksan opettajaa mainitsi, että he kuitenkin pystyvät vaikuttamaan opetusmetodeihin. He kertovat, että opettaja voi vaikuttaa tutkimalla oppimisen tekniikoita, metodeja ja prosesseja ja opettaa ainetta kuten haluavat, kunhan strategiat toimivat. Monen opettajan mielestä tärkeintä on tuntea oppilaansa ja tietää heidän tapansa oppia, koska oppilaantuntemus vaikuttaa opetuskäytäntöihin. Kolme opettajaa myös lisäsi, ettei heillä ole yleisesti enää paljon valtaa yhteiskunnassa, mutta oppilaita kohtaan on.

[...] mutta opetusmetodeihin voimme vaikuttaa, meillä opettajilla on mahdollisuus valita mitä metodeja käytämme eri kouluaineissa, jotka opetusministeriö on jo asettanut. (Meksiko 2)

[...] pero en los metodos de enseñanza sí, los maestros tenemos la capacidad de elegir que metodos usar en las diferentes materias que ya vienen establecidas de acuerdo con la secretaria de educación.

Toteuttamassamme tuntisuunnittelussa sovitamme konseptimme kunkin tilanteen mukaan. Ei ole mahdollista puuttua tai sanoa mielipidettään opetussuunnitelman muodostamiseen. (Meksiko 7)

Son en las planeaciones que realizamos donde adecuamos nuestros conceptos de una manera contextualizada. No existe oportunidad de intervenir u opinar el formación de la curricula.

Sama pätee myös Suomessa: suomalaisten luokanopettajien pitää seurata kansallista opetussuunnitelmaa, jonka laatii Opetushallitus (Perusopetuslaki 628/1998 14§). Suomalaiset opettajat kertovat vastauksissaan, että opetussuunnitelmaan pystyy vaikuttamaan sen laatimisen vaiheessa jonkin verran, mutta valmista opetussuunnitelmaa on kaikkien noudatettava. Eräs opettaja painottaa vastauksessaan, että vaikka opetussuunnitelma on hierarkiassa opettajaa ylempänä, jää opettajalle kuitenkin paljon valinnanmahdollisuuksia siinä, miten hän opetussuunnitelman sisältöjä tulkitsee ja painottaa. Lähes kaikki suomalaiset opettajat mainitsivat pystyvänsä vapaasti valita luokassa käytettävät metodit ja monet heistä myös kertovat, että sisällöt antavat mahdollisuuden joustoihin ja omaan valintaan. Sisällöt ovat osittain

määrätyt, mutta harvaa asiaa on kirjattu opetussuunnitelmaan niin tarkasti, ettei liikkumavaraa jäisi. Eräs opettaja mainitsee pitävänsä siitä, että opettajalla on valtaa vaikuttaa opetusmenetelmiinsä koulussa sekä siitä, että opetussuunnitelman raameissa opettajalla on todella vapaat kädet. Toinen opettaja lisää, että opettaja valitsee, muuttaa ja muokkaa opetusmenetelmiä aina ryhmän mukaan kullekin ryhmälle sopivaksi. Välijärven (2017, s.307) mukaan kansainvälisesti tarkasteltuna suomalaisen opettajan autonomia luokassaan on laaja opettajan omien pedagogisten ratkaisujen ja suunnitelmien myötä. Opettaja tulkitsee opetussuunnitelmaa ja hänellä on vapaus valita opetusmetodit ja tavat toimia luokassa (Rasku-Puttonen, 2005; Hargreaves ym., 2008, Sahlberg, 2009).

[...]Opetusmenetelmiin opettaja voi vaikuttaa ja valita itse mitä käyttää ja mikä tuntuu parhaalta. Sisällöt voivat olla ainakin osittain määrätyt, muttei ollenkaan niin tarkkaan kuin aikaisemmassa opsissa. Opettaja voi valita painotuksen ja vaihdella järjestystä. (Suomi 12)

Opetussuunnitelma pohjautuu valtakunnalliseen opsiin, johon on sitten lisätty kunnan ja koulun omia piirteitä. Opetusmenetelmät ja sisällöt antavat mahdollisuuden joustoihin ja omaan valintaan. Opettajalla on vapaus valita opetusmenetelmät ja mahdollisuus rakentaa opetuksen sisällöistä monenlaisia kokonaisuuksia. (Suomi 13)

Kaikki kyselyyn vastanneet suomalaiset opettajat ovat sitä mieltä, että opettajalla on hyvä asema ja suuresti valtaa suhteessa oppilaisiin. Vaikka kaikki meksikolaiset pitävät opettajan asemaansa huonona, oli kolme heistä maininnut opettajilla vielä olevan valtaa oppilaisiin. Useat suomalaiset kertovat opettajalla olevan valtavasti valtaa yksittäisen lapsen elämässä, jota voi käyttää sekä hyvin että huonosti. Opettajat mainitsevat tämän olevan hyvin vastuullista ja eräs opettaja toivoo, että osaisi käyttää valtaansa oikein ymmärtäen lasten tarpeet. Kyselyyn vastanneen mukaan opettajalla on valtaa ohjata, opettaa ja vaatia lapsilta asioita koulunkäynnin puitteissa ja tätä myötä opettaja vaikuttaa lapsen oppimiseen ja kasvuun. Erityisesti kyselyyn vastanneista suomalaisista löytyi opettajia, jotka kertoivat opettajilla olevan valtaa oppilaan lisäksi myös oppilaiden vanhempiin, kollegoihin ja koko yhteiskuntaan.

Totta kai opettajilla on valtaa. Olisi tyhmää väittää jotain muuta. Opettajilla on valtaa suhteessa oppilaisiin, heidän vanhempain, kouluyhteisöön, kuntaan ja koko yhteiskuntaan. (Suomi 17)

Opettajalla on valtavasti valtaa, jota voi käyttää sekä hyvin että huonosti. Pahimmillaan opettaja voi nöyryyttää oppilasta niin, että aiheuttaa itsetuntoon isoja haavoja. Parhaimmillaan opettaja voi olla aikuinen, joka kuulee, näkee ja välittää. Moni haava tulee myös korjatuksi opettajien avulla. Nämä ovat vain ääriesimerkkejä opettajan vallasta. Itse asiassa oikeastaan mitään kohtaa opettajan työssä ei voi täysin irrottaa vallankäytöstä ja valtakäsitteestä. Opettajalla kun on jo lähtökohtaisesti instituution suoma valta suhteessa oppilaaseen[...] (Suomi 14)

No on tietynlaista tietysti. Valtaa ohjata, opettaa ja vaatia lapsilta tietynlaisia asioita koulunkäynnin ja koulun sääntöjen puitteissa, nämä kaikki tietysti löytyvät perusopetuslaista, et mitä oppilailta koulussa vaaditaan ja millaisiin toimiin ryhdytään, jos ne eivät toteudu. Valtaa vaikuttaa lapsen oppimiseen ja kasvuun. Riippuu varmaan, keneltä tätä kysyy. Mulla on valtaa koulussa, mut ei kai sillee vapaa-ajalla. (Suomi 19)

Kollegoihin vaikuttamisen lisäksi viisi suomalaista opettajaa mainitsevat pystyvänsä vaikuttamaan omassa koulussaan. Eräs opettaja kertoo asemansa ja vaikuttavuuden olevan koulun tasolla suuri, koska hän on viikoittain tekemisissä yli sadan oppilaan kanssa. Toinen opettaja kertoo, että hänen koulussaan kaikki saavat sanoa mielipiteensä ja perustella kantansa, mutta tietenkin enemmistön kanta voittaa yhteisissä asioissa. Kolmas opettaja mainitsee, että voi vaikuttaa työyhteisöönsä rakentavasti omalla toiminnallaan. Hän ohjaa tulevia opettajia opetusharjoittelussa ja on siten mukana opetusharjoitteluiden kehittämisessä. Tulos tukee aikaisempia tutkimuksia, joiden mukaan suomalaisille opettajille kuuluu kouluyhteisön kehittäminen (Ropo ym., 2001 Norrenan 2013 mukaan; Välijärvi, 2005, s.205). Muihin maihin verrattaessa suomalaiset opettajat osallistuvat enemmän koulun kehittämiseen, koulun tasolla tapahtuvaan päätöksentekoon, opetuksen sisältöihin ja koulun kurssitarjontaan (Välijärvi, 2005, s.205).

Koulun tasolla vaikuttavuus on suuri, koska olen viikoittain tekemisissä 125 oppilaan kanssa. Opettajan työn merkitystä arkisen tason ulkopuolella on hankalampi hahmottaa, koska usein se työ, mitä kouluissa tehdään, näkyy yhteiskunnan tasolla vähän viiveellä. (Suomi 14)

Kaiken kaikkiaan melkein kaikki (7) suomalaiset luokanopettajat kokivat opettajan ammatin arvostetuksi ja opettajan merkittäväksi tekijäksi yhteiskunnassa. Opettajia pidetään tärkeinä ja kunnioitetaan, mutta välillä ajatellaan opettajan pystyvän myös vaikuttamaan moniin yhteiskunnallisiin ongelmiin. Kahden

opettajan mielestä opettajilta odotetaan ratkaisua lähes kaikkiin ongelmiin digiloikasta lasten ylipaino-ongelmiin. Toisen opettajan mielestä opettajat nähdään yhteiskunnassa hyvin merkittävinä tekijöinä, koska koulun toivotaan ottavan vastuu yhteiskunnallisista ongelmista.

Opettajia arvostetaan, mutta toisaalta myös odotetaan opettajien keksivän ratkaisun lähes kaikkiin ongelmiin esim. Nyt tehdään digiloikka, lasten ylipaino-ongelmat, ruutuajan vähentäminen, lasten liikkumattomuus jne. Opettajille ja koululle asetetaan paljon toiveita ja vaatimuksia. (Suomi 13)

Vaikka suomalaisten opettajien mielestä opettajaa arvostetaan, olivat kaikki huolestuneita arvostuksen vähenemisestä. Useat heistä kertoivat ajattelevansa opettajien arvostuksen olevan ihan hyvä, vaikka se on huomattavasti vähentynyt. Kuitenkin kaksi opettajaa oli jyrkästi sitä mieltä, että opettajia ei enää arvosteta samalla tavalla kuin ennen. Vastaajat kertoivat lyhyesti syyn arvostuksen laskemiselle. Erään opettajan mielestä arvostuksen väheneminen näkyy siinä, kun nykyisin ollaan helpommin ottamassa kantaa negatiivisesti, neuvomassa sekä arvioimassa opettajien tekemää työtä. Toisen opettajan mielestä arvostus ei ole niin hyvä, koska kuka tahansa voi olla opettajan sijaisena ja tätä myötä ajatellaan, että kuka tahansa voi toimia opettajana. Kolmannen opettajan mukaan opettajia sorsitaan lyhyen työpäivän ja pitkien lomien vuoksi, vaikka todellista työmäärää ei tiedetä. Neljännen opettajan mukaan opettajia ei enää arvosteta samalla tavalla varsinkaan pääkaupunkiseudulla, mutta kokee arvostuksen olevan vielä hyvä maaseudulla.

Nykyään opettajia ei arvosteta samalla tavalla kuin ennen, mutta koen silti, että enimmistö ajattelee, että teemme tärkeää ja haasteellista työtä. (Suomi 12)

Toisaalta heitä arvostetaan, mutta koska kuka tahansa voi olla esim. Open sijaisena, silloin koetaan, etät kuka tahansa voi olla ope. Eli arvostus ei ole niin korkea kuin voisi olla.[...] Koulussa koen olevani arvostettu. Kunnan ja kaupungin tasolla yksi muurahaisista. (Suomi 18)

Aikaisempien tutkimusten mukaan opettajan ammatti Suomessa on arvostettu ja luokanopettajakoulutus on yksi suosituimmista koulutusvaihtoehtoista (Sahlberg, 2011; Kari, 2002; Väisänen, 2001; Välijärvi, 2007). On myös havaittu, että työhön hakeudutaan ammatin arvostuksen vuoksi, mutta työssä olevat opettajat kuitenkin kokevat, ettei heidän työtään arvosteta (Kari & Varis, 1997;

Ruohotie, 1980). Kuten tässä tutkimuksessa, myös monien muiden aikaisempien tutkimusten mukaan opettajat kokevat, ettei heidän työtään arvosteta (Almiala, 2008; Räisänen, 1996; Ruohotie, 1980; Kari & Varis, 1997). Varkey Foundationin (Global Teacher status 2018) tekemän tutkimuksen mukaan suomalaisten opettajien arvostus on suhteessa muihin maihin vain keskitasoa, vaikka PISA-tulokset ovat Suomessa hyviä. Kiinassa ja Malesiassa opettajaa arvostetaan näistä maista eniten. TALIS 2013 (Taajamo ym., 2015) tutkimustulosten mukaan Suomessa 57 prosenttia ajattelee, että luokanopettajan ammattia arvostetaan ja Meksikossa vain 42 prosenttia. Kun tarkastellaan myös yläkoulun ja toisen asteen oppilaitosta, Suomessa kaikilla kouluasteilla ja Meksikossa toisella asteella enemmistö opettajista uskoo, että heidän ammattiaan arvostetaan yhteiskunnassa. (Taajamo ym., 2015, s.39, 71.)

## 8.5 Yhteenveto

Tuloksissa olen avannut tutkimuskysymyksittäin tutkittavien käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Tässä kokoan tulokset lyhyesti yhteen ja vertailen meksikolaisten ja suomalaisten käsityksiä keskenään. Käyn edellisten osien tapaan tulokset läpi tutkimuskysymyksittäin.

Ensimmäiseen, ammatinvalintaa koskevaan tutkimuskysymykseen meksikolaiset ja suomalaiset vastasivat hyvin samalla tavalla. Samanlaisia käsityksiä ilmeni kuusi ja ne ovat siinä järjestyksessä, mitä on eniten vastauksissa mainittu. Samanlaisia käsityksiä ammatin valitsemiseen ovat (1) *halu opettaa ja auttaa lasta oppimaan*, (2) *mahdollisuus vaikuttaa oppilaisiin*, (3) *mieltymys lasten kanssa työskentelyyn*, (4) *monipuolinen ja luova ammatti*, (5) *läheisten vaikutus ammatinvalintaan* ja (6) *työtilanne*. Meksikolaisten ja suomalaisten keskenään erilaisia käsityksiä omasta ammatinvalinnasta löytyi muutama. Pelkästään suomalaisten luokanopettajien käsityksiä yhdistäviä tekijöitä löytyi kolme: *mukava ja kiva ammatti*, *hyvät työajat* ja *käytännön kautta työhön ihastuminen*. Lisäksi pelkästään meksikolaiset opettajat kertoivat *taloudellisten syiden* vaikuttaneen ammatinvalintaan. Tulokset ovat samassa linjassa aikaisempien tutkimusten kanssa (ks. mm., Almiala, 2008; Niemi, 1995; Kari & Varis, 1997; Jokinen ym., 2014; Kniveton, 2004; Nias, 1989; Watt & Richardson,

2007; Jussila & Lauriala, 1989).

Tarkasteltaessa meksikolaisten ja suomalaisten opettajien vastauksia omina ryhminään vastauksista löytyy mielenkiintoisia eroavaisuuksia. Kolme meksikolaisten eniten mainitsemaa syytä ammatinvalinnalle ovat: (1) *halu opettaa ja auttaa lasta oppimaan* (kahdeksan meksikolaista), (2) *mahdollisuus vaikuttaa oppilaisiin* (kuusi meksikolaista) ja (3) *mieltymys lasten kanssa työskentelyyn* (neljä meksikolaista). Suomalaiset opettajat taas mainitsivat opettajan ammatin valitsemisen ensisijaisiksi syiksi: (1) *monipuolinen ja luova ammatti* (viisi suomalaista), (2) *mieltymys lasten kanssa työskentelyyn* (neljä suomalaista) ja (3) *hyvä työtilanne ja mukava ammatti* (neljä suomalaista). Meksikolaisista melkein kaikki kertoivat ammatinvalintaansa vaikuttavan halunsa opettaa ja auttaa oppilasta oppimaan ja suomalaisista näin kertoi vain kaksi opettajaa. Samalla tavalla suomalaisten vastauksissa ammatinvalintaan eniten vaikuttaneena tekijänä mainittiin opettajan ammatti monipuolisena ja luovana ammattina, kun taas meksikolaista opettajista vain yksi mainitsi tämän.

Toiseen tutkimuskysymykseen, joka koski opettajan roolia koulussa ja yhteiskunnassa, löytyi yhdeksän suomalaisten ja meksikolaisten käsityksiä yhdistävää tekijää: (1) *tärkeä rooli kasvattajana*, (2) *rooli hyvän esimerkin näyttäjänä*, (3) *ohjaaja/opastaja*, (4) *rooli oppilaan vanhempänä*, (5) *monta ammattiin kuulumatonta roolia*, (6) *kelpo kansalaisten kasvattaja*, (7) *kannustaja/innostaja*, (8) *auktoriteetti* ja (9) *toveri*. Näiden lisäksi löytyi muutama pelkästään suomalaisia yhdistävä teema: *turvallinen aikuinen*, *lohduttaja* ja *täydellinen omien lasten kasvattaja*. Sekä meksikolaisia että suomalaisia opettajia huolestutti kotien kasvatusvastuun siirtyminen opettajille ja opettajan toimenkuvan laajentuminen. Opettajat joutuvat monessa tilanteessa ottamaan vanhemman roolin oppilaan vanhempien sijaan. Nykyään opettajalta odotetaan monen alan asiantuntemusta ja he joutuvat olemaan koulussa psykologin, erityisopettajan, poliisin ja monen muun eri ammatin roolissa, vaikka he ovat saaneet koulutuksen vain opettamiseen. Aikaisemmista tutkimuksista löytyi samankaltaisia tuloksia (ks.mm. Laine, 2004; Färbom, 2003; Wright, 1987; Syrjäläinen, 1990; Blomberg, 2008). Kun taas tarkastellaan meksikolaisten ja suomalaisten opettajien vastauksia omina ryhminään, ei vastauksista löydy



edellisen kaltaisia suuria eroavaisuuksia. Kolme meksikolaisten eniten mainitsemaa opettajan roolia ovat: (1) *ohjaaja/opastaja* (seitsemän meksikolaista), (2) *kasvattaja* (kuusi meksikolaista) ja (3) *hyvän esimerkin näyttäjä* (viisi meksikolaista). Suomalaiset opettajat puolestaan mainitsivat eniten: (1) *monta ammattiin kuulumatonta roolia* (seitsemän suomalaista), (2) *kasvattaja* (kuusi suomalaista) ja *turvallinen aikuinen* (kuusi suomalaista) sekä (3) *hyvän esimerkin näyttäjä* (viisi suomalaista). Eniten meksikolaiset mainitsivat opettajan roolin olevan ohjaaja/opastaja ja suomalaisista näin vastasi vain kolme. Suomalaisen opettajien vastauksissa eniten mainittiin opettajilla olevan monta eri roolia ja meksikolaisista vain yksi toi saman asian ilmi. Vaikka meksikolaisten ja suomalaisten opettajien vastauksissaan eniten mainitsemat opettajan roolit eriävät toisistaan, ovat kummankin ryhmän vastauksista löytyvät roolit yleisesti ottaen hyvin samankaltaisia.

Kolmanteen, opettajien käsityksiä omasta asemastaan yhteiskunnassa koskevaan kysymykseen löytyi hyvinkin erilaisia vastauksia. Kaikkien meksikolaisten luokanopettajien mielestä opettajan asema meksikolaisessa yhteiskunnassa on tällä hetkellä huono. Meksikolaisten useimmin mainitsemia syitä huonolle asemalle ilmeni neljä: (1) *median antama kuva opettajista*, (2) *oppilaiden vanhempien asema*, (3) *huonosti käyttäytyvät opettajat* ja (4) *huono palkkaus*. Suomalaisen mielestä opettajan asema suomalaisessa yhteiskunnassa on ihan hyvä, vaikkakin asema voisi olla parempikin. Suomalaisen opettajien useimmin mainitsemia syitä hyvälle asemalle ilmeni neljä: (1) *hyvä asema suhteessa oppilaisiin*, (2) *opetusmetodien valinnanvapaus*, (3) *arvostettu asema* ja (4) *vaikuttavuus koulussa*. Vaikka suomalaisten opettajien mielestä opettajaa arvostetaan, olivat kaikki huolestuneita arvostuksen vähenemisestä. Useat heistä kertoivat ajattelevansa opettajien arvostuksen olevan ihan hyvä, vaikka se on huomattavasti vähentynyt. Meksikolaisten ja suomalaisten opettajien käsityksiä yhdistäviä tekijöitä löytyi kolme: he olivat samaa mieltä opettajien (1) *huonosta palkasta*, jossa arvostus ei näy, (2) *vapaudesta valita opetusmenetelmät*, ja siitä, että opettajilla on vielä (3) *hyvä asema suhteessa oppilaisiin*. Muutamista aikaisemmista tutkimuksista löytyi samankaltaisuuksia (ks. mm. Wright, Almiola, 2008; Räisänen, 1996; Ruohotie, 1980; Kari & Varis, 1997; Turunen, 2000; Taajamo ym., 2015).

## 9 Luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Pääasiallisin luotettavuuden kriteeri on tutkija itse ja lähtökohtana nähdään tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen. (Eskola & Suoranta, 2001, s.210.) Olen tutkimuksessani pyrkinyt olemaan mahdollisimman objektiivinen, mutta tiedostan omien käsityksieni vaikuttavan tutkimukseni tekemiseen. Erityisen tärkeää laadullisessa tutkimuksessa on, että tutkija tekee näkyviksi tutkimuksensa analysoinnin ja tulkinnat. Luotettavuuden lisäämiseksi olen pyrkinyt kirjoittamaan kaiken tarkasti näkyviin vaiheittain, jotta tutkimuksen etenemistä pystyisi seuraamaan ja se olisi toistettavissa uudelleen. Aineiston analyysissa suosin suoria lainauksia rehellisyyden ja luotettavuuden vuoksi: lukija näkee aineistoni sekä omat tulkintani ja voi tehdä myös omia johtopäätöksiä näistä.

Tutkimukseen osallistuneet meksikolaiset opettajat puhuvat äidinkielenään espanjaa, joten sähköpostikysely ja vastaukset ovat heidän kohdaltaan espanjaksi. Lisäksi useat tutkimuksessa käytetyt lähteet ovat espanjaksi. Espanjankieli ei ole äidinkieleni vaan olen oppinut sitä ollessani vaihto-oppilaana Meksikossa, joten se on tuonut haastetta tutkielman tekemiseen. Olen pyrkinyt tarkasti lukemaan ja kääntämään aineistoa, mutta sen luotettavuus kärsii kielellisten puutteideni vuoksi. Olen pyrkinyt tarkistuttamaan kyselylomakkeen ja vastaukset äidinkielellään espanjaa puhuvilla tai sitä osaavilla.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on yleistettävyyden sijaan tavoitteena ymmärtää tutkimuskohdetta, joten aineistot voivat perustua tapausten pieneen lukumäärään (Hirsjärvi ym., 2009, s.181). Kuitenkin mielestäni tutkimukseni luotettavuutta lisää sähköpostikyselyyn osallistuneiden meksikolaisten ja suomalaisten opettajien suhteellisen suuri heterogeeninen joukko: tutkimukseen osallistui 20 opettajaa, 17 naista ja 3 miestä, jotka ovat iältään 22-57 vuotiaita ja he ovat kotoisin eri puolilta Meksikoa ja Etelä-Suomesta. Vastaajat ovat valikoituneet meksikolaisten tuttujeni kautta, mutta emme vastaajien kanssa tunne toisiamme. Tutkielmaan oli haastavaa saada osallistujia satunnaisen haun kautta, koska meksikolaisilla alakouluilla ei ole internet-kotisivuja, enkä itse ole pitkän välimatkan vuoksi päässyt

paikalle. Myös suomalaiset opettajat ovat valikoituneet tuttujeni kautta ja muutama vastaajan tunnen henkilökohtaisesti. Tuttujen vaikutus on voinut vaikuttaa olennaisesti tutkimukseni toteutumisen kannalta: sain vastauksia todella monelta opettajalta ja vain harva meksikolainen opettaja jätti vastaamatta.

Hirsjärven ym. (2009, s.206-207) mukaan haastattelun luotettavuutta saattaa heikentää se, että tutkimukseen osallistuvilla on taipumusta antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia ja halua esiintyä esimerkiksi hyvänä kansalaisena, paljon tietävänä ja moraaliset velvollisuudet täyttävänä ihmisenä. Muutaman tutkimukseen osallistujan tunteminen henkilökohtaisesti ja muiden osallistujien valikoituminen tuttujen kautta on voinut vaikuttaa heidän vastauksiinsa. Sähköpostikyselyyn vastanneet opettajat ovat ehkä joltain osin olleet taipuvaisia kirjoittamaan sosiaalisesti suotavia vastauksia, mutta toisaalta vastatessaan nimettömänä oman mielipiteen tuominen julki on voinut olla helpompaa. Tutkijan tunteminen on voinut myös helpottaa rehellisen vastauksen antamiseksi sosiaalisesti suotavien vastauksien sijaan. Esimerkiksi eräs suomalainen opettaja perusteli ammatinvalintaansa pelkästään hyvillä työajoilla ja pitkillä kesälomilla (vrt. muut kertoivat halusta opettaa ja työskennellä lasten kanssa). Yleisesti tämä ei ole sosiaalisesti suotava vastaus.

Sähköpostikyselyn kautta tekemäni tutkimuksen luotettavuutta saattaa heikentää se, että epäselvyyden kohdatessa väärinymmärryksiä on vaikea kontrolloida sekä on mahdotonta tietää, ovatko vastaajat pyrkineet vastaamaan huolellisesti ja rehellisesti. (Hirsjärvi ym., 2009, s.195). Sähköpostikyselyn luotettavuutta parantaa kuitenkin se, ettei aineisto ole konteksti- ja tilannesidonnainen eikä vastanneiden tarvitse välttämättä koskaan tavata tutkimuksen tekijää. Vastaajien jäädessä anonyymeiksi ja tarkoituksellisen etäisiksi on sopivampaa tutkia myös arkoja tai vaikeita aiheita (Hirsjärvi ym., 2009, s.206-207).

Tutkimustulokset liitetään aikaisempiin tutkimuksiin luotettavuuden lisäämiseksi ja tuloksia ja aikaisempien tutkimusten eroja ja yhtäläisyyksiä tulisi vertailla (Kangasniemi, Utriainen, Ahonen, Pietilä, Jääskeläinen & Liikanen, 2013, s. 298). Löysin paljon suomalaisia ja kansainvälisiä tutkimuksia, joissa on yhteneviä tuloksia tämän tutkimuksen kanssa. Tutkimustuloksissa vertailin tämän tutkimuksen ja

aiempien tutkimusten yhtäläisyyksiä. Lisäksi useissa pro gradu -tutkielmissa opiskelijat olivat saaneet samansuuntaisia tuloksia, mutta en ottanut niitä mukaan vertailuun, koska muut suomalaiset ja kansainväliset laajemmat tutkimukset antoivat riittävästi tukea saamilleni tutkimustuloksille.

## 10 Pohdintaa

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia ja vertailla sitä, miten meksikolaiset ja suomalaiset luokanopettajat ovat valinneet opettajan ammatin sekä sitä, millainen käsitys heillä on opettajan roolista ja asemasta omassa yhteiskunnassaan. Sähköpostikyselyssä kysyin myös tutkimukseen osallistuneilta opettajilta heidän opettajuudestaan. Aihe oli liian laaja pro gradu -tutkielmaan, joten jätin opettajuus -osion kokonaan pois.

Tutkittavien haastavasta hankkimisesta huolimatta tutkimukseen osallistui 20 luokanopettajaa, 11 Meksikosta ja 9 Suomesta, joista lopullinen tutkimusaineistoni koostui. Varsinkin suomalaisia luokanopettajia oli haastavaa saada osallistumaan tähän tutkimukseen. Vallin (2018) mukaan kyselyn pituutta kannattaa miettiä huolellisesti. Liian pitkä kysely saa vastaajan valitettavasti luopumaan vastaamisesta ennen kuin hän edes kunnolla tutustuu siihen (Valli, 2018, s.95). Sähköpostikyselyni oli suhteellisen pitkä ja kysymykset olivat avoimia. Tämä on saattanut vaikuttaa siihen, että moni suomalainen opettaja jätti vastaamatta. Muutamat suomalaiset opettajat, jotka osallistuivat tähän tutkimukseen, mainitsivat, että vastausten pohtimiseen ja kirjoittamiseen meni paljon aikaa. Pituudesta huolimatta meksikolaiset ja suomalaiset opettajat olivat pohtineet ja vastanneet kysymyksiin suhteellisen pitkästi ja sain hyvin aineistoa tähän tutkimukseen. Meksikolaisten opettajien vastauksien suomen kielelle kääntämisessä kesti useita viikkoja. Monet meksikolaiset opettajat kertoivat olevansa otettuja siitä, että suomalainen tekee tutkimusta meksikolaisista opettajista ja toivoivat tutkimuksen menevän hyvin. Santibañezin ym. (2005) mukaan Meksikon koulutuksen tutkiminen on erityisen tärkeää, koska koulutusjärjestelmästä on hyvin vähän tutkimuksia.

Olennaisin löydös tässä tutkimuksessa oli se, että erilaisesta kulttuurista, taustoista ja koulutusjärjestelmistään huolimatta opettajien ilon- ja huolenaiheet molemmissa maissa olivat kuitenkin melko samanlaisia. Meksikon ja Suomen koulutusjärjestelmät ja opettajakoulutukset ovat aika erilaisia, joten olin odottanut enemmän eroavaisuuksia kohdemaiden opettajien kesken. Kuitenkin meksiko-

laiset ja suomalaiset opettajat olivat hakeutuneet opettajan ammattiin hyvin samanlaisista syistä. Opettajan ammatinvalintaa perusteltiin niin sanotuilla sisäisillä motivaatiotekijöillä, ja näitä olivat muun muassa halu opettaa, mahdollisuus vaikuttaa oppilaisiin ja mieltymys lasten kanssa työskentelyyn. Suomalaisissa ja kansainvälisissä opettajan ammatinvalintaan liittyvissä tutkimuksissa on saatu samanlaisia tuloksia siitä, että opettajaksi hakeudutaan sisäisten motiivien vuoksi ja ulkoiset motiivit, kuten raha, korostuvat harvoin (esim. Watt & Richardson, 2007; Almiola, 2008; Kari & Varis, 1997).

Mielenkiintoista oli se, että muutama meksikolainen opettaja mainitsi valinneensa opettajan ammatin siksi, että saa varmasti palkan kahden viikon välein. Maassa, jossa on paljon korruptiota ja rikollisuutta, palkan saaminen jokaisessa ammatissa ei ole itsestään selvyyttä niin kuin meillä täällä Suomessa. Suomalaisista yksi opettaja kertoi lähteneensä opettajaksi lyhyiden työpäivien ja pitkien kesälomien vuoksi. Olisi mielenkiintoista tutkia, ovatko nämä ulkoiset tekijät samoja tekijöitä, jotka pitävät häntä edelleen opettajan työssä, vai ovatko tekijät muuttuneet sisäisiksi motivaatioiksi opetusvuosien saatossa. Ammatillinen sitoutuneisuus on aiempien tutkimusten mukaan yhteydessä ammatinvalinnan motiiveihin: yleensä ne syyt, jotka ovat motivoineet valitsemaan opettajan ammatin, ovat samat syyt, joiden vuoksi pysytään opettajan ammatissa (Jussila & Lauriala, 1989, s.15; Räisänen, 1996, s.106). Jatkossa tutkimusta ammatinvalinnasta voisi syventää tutkimalla myös niitä motiiveja, jotka pitävät opettajan työssään.

Opettajan rooli koulussa ja yhteiskunnassa koettiin myös kohdemaiden opettajien käsityksissä hyvin samankaltaisiksi maasta riippumatta. Kummassakin maassa opettajan rooli nähtiin muun muassa kasvattajana, hyvän esimerkin näyttäjänä, ohjaajana, oppilaan vanhempana sekä lukuisina opettajan ammattiin kuulumattomana roolina. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan olettaa, että opettajan rooli ja työnkuva voi olla hyvinkin samanlaista eri puolilla maapalloa erilaisista koulutusjärjestelmistä huolimatta.

Opettajat molemmissa maissa olivat huolissaan opettajan työnkuvan laajentumisesta ja vanhempien kasvatusvastuun siirtymisestä opettajille. Luokanopettajalta odotetaan monen alan asiantuntemusta ja monet kertoivat,

että joutuvat olemaan välillä psykologin, poliisin tai lääkärin roolissa työpaikallaan. Lisäksi useat opettajat olivat ärtyneitä ja väsyneitä siihen, että vanhemmat sysäävät kasvatusvastuun opettajan harteille. Opettajalle ei pitäisi kuulua kotikasvatuksen tehtäviä kuten ruutuaikojen valvontaa tai nukkumaanmenoaikojen laadintaa ja noudattamista.

Meksikolaisten ja suomalaisten opettajien mielestä opettajien kontolle sysätään liikaa tällä hetkellä. Vaatimuksia tulee vuosi vuodelta lisää, mutta resursseja vähennetään yhtä aikaa. Aikuisten ja ajan puute, liian paljon erityisiä lapsia, liian isot luokkakoot ja jatkuva koulun kehittäminen uuvuttaa opettajia ja aiheuttaa heissä riittämättömyyden tunnetta. Useat opettajat mainitsevat, että toivovat saavansa välillä vaan keskittyä opettamiseen kaiken muun tilalta. Syrjäläisen (2002) mielestä opettajan työnkuvan laajentuminen on tapahtunut väärään suuntaan. Opettajan perustehtävä, opettaminen, on hämärtynyt ja pettymyksen ammattia kohtaan voivat aiheuttaa koulun ulkopuolelta tulevat lähes rajattomat odotukset työnkuvan jatkuvasta laajentumisesta (Syrjäläinen, 2002, s.12, 94). Dayn, Elliotin ja Kingtonin (2005) mukaan nopeat yhteiskunnalliset muutokset ja uudistuspyrkimykset ovat lisänneet opettajan työn vaatimuksia. Nämä ovat aiheuttaneet stressiä, epävarmuutta ja uupumusta opettajan työssä Suomessa ja ulkomailla (Day ym., 2005). Työnkuvan laajentumisesta huolimatta työtä pitää tehdä entistä taloudellisemmin ja tehokkaammin, ja henkilöstösupistukset sekä pätkätyöt ovat lisääntyneet (Pahkin ym., 2007, s.7, 11).

Opettajien huoleen pitäisi puuttua, jotta riittämättömyyden tunne ja uupumus ei jatkuisi. Useissa maissa onkin ongelmana, että opettajat vaihtavat alaa (esim. Ingersol & Smith 2003). Myös Suomessa opettajista iso osa miettii uransa aikana ammatin vaihtamista ja moni jää osa-aikaeläkkeelle, varhaiseläkkeelle tai sairaseläkkeelle (Syrjäläinen, 2002, 12, 94). Tällä hetkellä esimerkiksi Facebookin *Alakoulun aarreaitta* -ryhmässä opettajat keskustelevat paljon jaksamisesta ja liiallisista tehtävistä. Ryhmään lisättiin juuri uutinen, joka on puhuttanut ryhmässä olevia opettajia paljon. Me Naiset -lehden juttu kertoo luokanopettajasta, joka aikoo vaihtaa alaa liiallisen työmäärän ja liian pienen palkan vuoksi. Saman Me Naiset -lehden kyselyn (2019) mukaan jopa 85% opettajista on miettinyt alan vaihtoa liiallisen työmäärän ja liian pienen palkan

vuoksi. Kuitenkin viimeisimmän TALIS 2013 tutkimuksen mukaan meksikolaisista opettajista vain 12%, ja suomalaisista 23% oli miettinyt ammatinvaihtoa (Taajamo ym., 2015).

Opettajien työtyytyväisyyttä tulisi vahvistaa, jotta opettajat eivät vaihtaisi alaa. Ruohotien (1980) mukaan sovittamalla opettajien tarpeet ja työmotivaation vahvistajat voidaan vaikuttaa työtyytyväisyyteen. Tähän tutkimukseen osallistuneet meksikolaiset ja suomalaiset opettajat olivat tyytymättömiä työnkuvan liialliseen laajentumiseen ja vanhempien kasvatusvastuun siirtymisestä kouluille. Työtyytyväisyys ei kohene esimerkiksi palkan korottamisella vaan pikemminkin työkuorman vähentämisellä. Työntekijöitä pitäisi palkata enemmän, jottei yhden opettajan vastuulle tulisi liikaa. Opettajat joutuvat olemaan monen alan asiantuntijoita, vaikka heillä ei ole näiden alojen tutkintoa. ”Joskus toivon, että minulla olisi kriisipsykologin tutkinto”, kirjoittaa yksi tutkimukseen osallistuneista opettajista. On vaikea löytää ratkaisua opettajien huolenaiheille opettajien liiallisista rooleista: pitäisikö opettajien itse kouluttautua myös monille muille aloille, jotta pärjäisi työssään, vai olisiko parempi jättää nämä tehtävät niitä osaaville. Opettajien huolenaihe vanhempien kasvatusvastuun siirtymisestä opettajan harteille voisi helpottua julkisella keskustelulla. Vanhempia pitäisi informoida tarkasti, mitkä tehtävät kuuluvat koululle ja mitkä vanhemmille.

Opettajan asemasta meksikolaisilla ja suomalaisilla opettajilla oli keskenään eriäviä käsityksiä. Meksikolaisten mielestä opettajan asema Meksikossa on huono, kun taas suomalaisten käsitysten mukaan opettajien asema Suomessa on ihan hyvä. Suomalaisten opettajien mielestä opettajia arvostetaan, mutta he olivat huolissaan arvostuksen vähenemisestä. Kummankin kohdemaan opettajat olivat samaa mieltä opettajien huonosta palkasta, jossa arvostus ei näy, vapaudesta valita opetusmenetelmät, sekä siitä, että opettajilla on vielä hyvä asema suhteessa oppilaisiin.

Meksikossa opettajien kunnioitus koko yhteiskunnassa on vähentynyt ja vanhempien valta koulussa kasvanut. Tutkimukseen osallistuneet meksikolaiset luokanopettajat syyttivät mediaa ja hallitusta opettajan nykyisestä huonosta asemasta.



Heidän mielestään media on huonontanut opettajan mainetta nostamalla esiin vain opettajien huonot puolet ja vain joidenkin opettajien toimet, esimerkiksi kirjoittamalla vain koulutusuudistusta vastaan mieltä osoittavista opettajaryhmistä. Mielestäni nykypäivänä media vaikuttaa paljon ihmisten mielipiteisiin ja mielikuviin. Jos media nostaa esiin useimmiten vain negatiivisia kouluun liittyviä asioita, vähitellen ne alkavat vaikuttamaan ihmisten mielikuviin ja käsityksiin koulusta. Sama ilmiö on havaittavissa myös Suomessa: lähes vuosittain media nostaa esiin esimerkiksi opettajien pitkät kesälomat ja lyhyet työpäivät, vaikka se ei vastaisikaan todellisuutta. Tämä ruokkii opettajan ammattiin liittyviä ennakkokäsityksiä. Samoin jonkun yksittäisen opettajan vääränlainen reaktio, toiminta tai viesti nostetaan lehtien otsikoihin, ja samalla vaikutetaan negatiivisesti ihmisten mielikuviin opettajista ja opettajuudesta. Tämä näkyy Suomessa esimerkiksi kiinnostuksen vähenemisenä opettajan ammattia kohtaan. Kuten aikaisemmin totesin (ks. johdanto), on opettajan ammatti ollut pitkään suosittu Suomessa, mutta kuitenkin nykyään opettajaksi haluavia on entistä vähemmän (Tikkanen, 2017). Nähtäväksi jää, onko tämä vain väliaikainen ilmiö vai pysyvämpi muutos myös Suomessa.

Opetusalan arvostuksen heikentyminen ja opettajien huono asema vaativat asiaan puuttumista, jotta opettajan ammatti näyttäytyisi tulevaisuudessakin houkuttelevalta ammatilta. Jatkotutkimuksessa olisi mielenkiintoista pohtia syitä sille, miksi opettajien mielestä opettajia ei arvosteta enää samalla tavalla. Opettajilta voisi kysyä parannusehdotuksia opettajan heikentyneeseen asemaan ja arvostukseen. Lisäksi median pitäisi näyttää myös opettajan ammatin hyviäkin puolia pelkästään negatiivisten uutisten sijaan.

Arvostuksen vähenemisestä huolimatta suurin osa tutkimukseen osallistuneista suomalaisopettajista koki, että opettajaa arvostetaan ja heillä on ihan hyvä asema suomalaisessa yhteiskunnassa. Olen samaa mieltä heidän kanssaan siitä, että Suomessa opettajia vielä arvostetaan ja kunnioitetaan, ja opettajankoulutukseen on vaikea päästä. Opettajien arvostus voi olla yhteydessä siihen, että opettajan ammatti on suosittu ja opettajankoulutukseen pääsee vain muutama

prosentti hakijoista. Oletusta tukee käsitys siitä, että muutaman aikaisemman tutkimuksen mukaan opettajan ammattiin haetaan ammatin arvostuksen vuoksi (Viljanen 1977; Kari & Varis, 1997).

Tärkeää mielestäni on pohtia fenomenografisen tutkimuksen hyötyjä. Grönin (1992) mukaan ihmisten käsitysten tutkiminen ja kuvaaminen voi johtaa parhaimmassa tapauksessa siihen, että tutkija havahtuu huomaamaan, että tutkittava ilmiö voidaan ymmärtää eri tavoin. Tämä voi johtaa mahdollisesti uuden oppimiseen reflektion kautta (Grön, 1992, s.25). Tutkimusta tehdessäni sain tutustua opettajien erilaisiin käsityksiin opettajan roolista ja asemasta. Omat käsitykseni kyseisestä ilmiöstä laajentui ja opin katsomaan asiaa monesta eri näkökulmasta. Lisäksi sain hyviä vinkkejä siitä, millaisiin erilaisiin rooleihin opettajan pitää olla valmistautunut, kun aloittaa työskentelyn opettajana.

Myös vertailevan kasvatustieteen avulla voi vieraita kulttuureja ja koulutusjärjestelmiä tutkimalla oppia omasta koulutuksestaan (Kubow & Fossum, 2007, s.6; Raivola, 1991, s.3) Raivolan (1991) mukaan ymmärtääkseen itseään on ensin ymmärrettävä muita ja hänen mielestään tämä toteamus koskee sekä yksilöitä että kansakuntia. Tutustuessani vieraampaan kulttuuriin syvemmin sain myös huomata, että Suomessa asiat ovat todella hyvin opettajien ja koulutuksen suhteen. Opin paljon meksikolaisesta koulutusjärjestelmästä ja opettajankoulutuksesta. Mielenkiintoinen ja huolestuttava ilmiö on plaza, eli virka, jonka meksikolainen opettaja voi periä, vuokrata tai myydä. Suomessa opettajan auki olevaa työpaikkaa/virkaa voivat kaikki hakea ja parhaiten tehtävään soveltuvimmat pääsevät haastatteluun. Näin kaikilla opettajilla on samanlaiset lähtökohdat viran haussa, varallisuudesta ja sukulaisuudesta riippumatta.

Meksikon hallitus on herännyt maan koulutusjärjestelmää koskeviin ongelmiin. Hallitus on pyrkinyt parantamaan maan koulutusjärjestelmää muutamia kertoja. Olisikin mielenkiintoista selvittää, toimiiko Meksikon hallituksen pyrkimykset koulutuksen parantamiseksi. Meksikossa koulutusjärjestelmää on pyritty parantamaan vuonna 1992 perustetun kannustinjärjestelmän (Carrera Magisterial) avulla sekä vuonna 2013 säädetyin koulutus uudistuslain (La reforma educativa) avulla. Kannustinjärjestelmän tavoitteena oli saada opettajat tekemään parempaa työtä

eli oppilaat oppimaan paremmin paremman palkan toivossa. (Santibañaz ym., 2005). Koulutusuudistus puolestaan tähtää kansalliseen koulutuksen arviointijärjestelmään, joka antaa ohjeita ja direktiivejä ja tukee opettajia kehittämään vahvuuksiaan ja parantamaan heikkouksiaan. (Meksikon hallitus, 2016.) Hallituksen ideat perustuivat ulkoiseen kontrolliin, eivätkä sisäiseen motivaatioon, kuten Suomen koulutusjärjestelmä. Välijärven (2017, s.307) mukaan kansainvälisesti tarkasteltuna suomalaisen opettajan autonomia luokassaan on laaja opettajan omien pedagogisten ratkaisujen ja suunnitelmien myötä. Opettaja tulkitsee opetussuunnitelmaa ja hänellä on vapaus valita opetusmenetelmät ja tavat toimia luokassa (Rasku-Puttonen, 2005; Hargreaves ym., 2008, Sahlberg, 2009).

Edellä mainittujen jatkotutkimusehdotuksien lisäksi jatkotutkimuksessa voisi syventyä enemmän plazaan: olisi mielenkiintoista selvittää miten tutkimuksessa osallistuneet opettajat ovat päässeet opettajan virkaan ja missä he opettavat. Jatkotutkimusmahdollisuuden antaa myös aineistosta pois jätetty opettajuus -osio, johon meksikolaiset ja suomalaiset opettajat ovat jo vastanneet. Kiinnostavaa olisi myös pohtia miten opettajien taustatiedot (ikä, sukupuoli, paikkakunta tai työvuodet) vaikuttavat tuloksiin. Näiden jatkotutkimusten myötä saataisiin syvempää, vertailevaa ja tärkeää tietoa eri maiden opettajista.

## Lähteet

- Aho, E., Pitkänen, K. & Sahlberg, P. (2006). *Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968*. Washington, DC: The World Bank.
- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen, S. Saari (toim.), *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (113- 160). Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Airo, J-P., Rantanen, J. & Salmela, T. (2008). *Oma ura, paras ura*. Hämeenlinna: Karisto.
- Alcántara, A. & Zorrilla, J. (2010). Globalización y educación media superior en México- En busca de la pertinencia curricular. *Perfiles Educativos*. vol. 32(127), 38-57.
- Almiala, M. (2008). *Mieli paloi muualle – opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 128. Akateeminen väitöskirja.
- Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (2017). *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampereen yliopisto
- Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Carrasco, A. & Ken, R., (2011). Power, Identity and Discourse in the Institutionalization of Basic Education in Mexico. Teoksessa G López-Bonilla, K. Englander, (toim.), *Discourses and identities in contexts of educational change*, Peter Lang Publishing.
- Ceballos-Guevara, P. (1993). *Economic and educational development in Latin America- past and present trends*. Master's degree studies from the institute of international education. No 6. Stockholm university: Institute of international education

Central intelligence agency (2016). *The world factbook*. Luettu 20.10.2016.

<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/mx.html>

Dündar, Ş. (2014). Reasons for choosing the teaching profession and beliefs about teaching: A study with elementary school teacher candidates. *College Student Journal*, 48 (3), 445–460.

Day, C., Kington, A., & Elliot, B. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education* 21, 563-577

Eriksen, T. H. (2004). *Toista maata? Johdatus antropologiaan*. Helsinki: Gaudeamus.

Eriksson, P., Koistinen, K. (2014). *Monenlainen tapaustutkimus. Kuluttajatutkimuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä*, 2014(11). Luettu 11.10. 2016.

[https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/153032/Tutkimuksia%20ja%20selvityksi%C3%A4\\_11\\_2014\\_%20Monenlainen%20tapaustutkimus Eriksson Koistinen.pdf?sequence=1](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/153032/Tutkimuksia%20ja%20selvityksi%C3%A4_11_2014_%20Monenlainen%20tapaustutkimus_Eriksson_Koistinen.pdf?sequence=1)

Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1* (27-51). Jyväskylä: PS-kustannus.

Eskola, J. & Suoranta, J. (2001). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Flores, M. A., & Niklasson, L. (2014). Why do student teachers enrol for a teaching degree? A study of teacher recruitment in Portugal and Sweden. *Journal of Education for Teaching*, 40 (4), 328–343.

Fokkens-Bruinsma M., & Canrinus E. T. (2012). The factors influencing teaching (FIT)-Choice scale in a Dutch teacher education program. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40:3, 249–269.

Förbom, M. (2003). *Mentori - Aloittelevan opettajan käsikirja*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Gobierno de la república de México. (2016). *Qué es la reforma educativa?* Luettu 5.12.2016.

<http://www.presidencia.gob.mx/reformaeducativa/>

- Gröhn, T. (1992). Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa T. Gröhn, J. Jussila (toim.) *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa* (1-32). Helsinki: Yliopistopaino.
- Hantrais, L. (2009). *International Comparative Research: Theory, Methods and Practice*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hargreaves A., Halasz, G. & Pont, B. (2008). The Finnish approach to system leadership. Teoksessa B. Pont, D. Nusche & D. Hopkins (toim.) *Improving school leadership: Case studies on system leadership* (69-101). Pariisi: OECD
- Harju, J. (2018). Tutkijat ihmettelevät: Suomessa kova Pisa-sijoitus, mutta opettajien arvostus vain keskitasoa. *Helsingin sanomat*. Luettu 20.3.2019 <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000005896206.html>
- Harjunen, E. (2002). *Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Hautamäki, J. & Scheinin, P. (2008). Pisa, Suomi ja koulutusjärjestelmien vertailua. Teoksessa Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M., Linnansaari, H. & Kumpulainen, K. (toim.), *Ihmistä kasvattamassa: Koulutus - arvot - uudet avaukset* (83-91). Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37(2), 162-173.
- Ingersoll, R. & Smith, T. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership* 60, 30–33.
- Jakku-Sihvonen, R. & Mikkola, A. (2008). Seminaareista Bolognan prosessiin. Teoksessa Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M., Linnansaari, H. & Kumpulainen, K. (toim.), *Ihmistä kasvattamassa: Koulutus - arvot - uudet avaukset* (247-256). Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. *Ryhmäilmiö. Perustietoa ryhmän käytöstä ja ryhmätyöstä sosiaalityöhön sovellettuna*. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. (2014) *Pedagoginen asiantuntijuus liik-  
keessä ja muutoksessa—huomisen haasteita*. Jyväskylän yliopisto. Koulu-  
tuksen tutkimuslaitos.
- Jussila, J. (1976). *Peruskoulun luokanopettajan koulutukseen hakeutuminen ja  
sen motiivit*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteenlaitos. Tutkimuksia 52.
- Jussila, M. & Lauriala, A. (1989). *Luokanopettajaksi opiskelevien uranvalin-  
tamotiivit, koulutusodotukset sekä koulutus- ja kenttäkokemukset; Oulun  
yliopiston vanhanmuotoisen koulutuksen läpikäyneiden seurantatutkimus  
vuosilta 1975-1988*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan  
tutkimuksia 61. Oulu: Monistus- ja Kuvakeskus.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. (2000). *Tutkimustyön metodeista*. Tampere: Opinpa-  
jan kirja.
- Kansanen, P. (2011). Selected thesis for a sustainable teacher education pro-  
gramme. *Orbis scholae* 5(2), 51-65.  
[https://www.researchgate.net/publication/323324671\\_Selected\\_theses\\_for\\_a\\_sustainable\\_teacher\\_education\\_programme](https://www.researchgate.net/publication/323324671_Selected_theses_for_a_sustainable_teacher_education_programme)
- Kangasniemi, M., Utriainen, K., Ahonen, S-M., Pietilä, A-M., Jääskeläinen, P. &  
Liikanen, E. (2013). Kuvaileva kirjallisuuskatsaus: eteneminen tutki-  
muskysymyksestä jäsennettyyn tietoon. *Hoitotiede*, 25(4), 291-301.
- Kari, J. (1996). *Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus*. Helsinki: Otava.
- Kari, J. (2002). Opettajan ammatin suosio ja opettajaksi hakeutumiseen liittyvät  
ongelmat. Teoksessa P. Räihä & J. Kari (toim.), *Opettajaksi soveltu-  
vuuden moni-ilmeisyys. Opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituna*  
(46-58). Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino
- Kari, J. & Varis, E. (1997). Koulutukseen kohdistuvien odotusten toteutuminen.  
Teoksessa J. Kari, H. Heikkinen, P. Räihä & E. Varis. (toim), *Lähtisinkö  
opettajaksi?* (86-102). Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.  
Tutkimuksia 64.

- Kauppila, J. & Tuomainen, A. (1996). Opettajat muutoksen tulkkeina – kuinka kuvata opettajuuden rakentumista? Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja* (159-196). Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- Kniveton, B. (2004). The influences and motivations on which students base their choice of career. *Journal of Research in Education* 72, 47–59.
- Koskenniemi, M. (1982). *Yhdessä ja yhteistoimin. Koulu ja sosiaalisuuteen kasvaminen*. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Kouri, J. (2015). *Askel kulttuurien tutkimukseen*. Turku: Painosalama.
- Kubow, P. & Fossum, P. (2007). *Comparative education - Exploring issues in international context*. Upper Saddle River, NJ: Pearson
- König, J. & Rothland, M. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40:3, 289–315.
- Laine M., Bamberg J. & Jokinen P. (2007). Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen. (toim.) *Tapaustutkimuksen taito* (9-38). Gaudeamus Helsinki University Press.
- Laine, T. (2004). *Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.
- Lampinen, O. (2003). *Suomen koulutusjärjestelmän kehitys*. Helsinki: Gaudeamus
- Lehikoinen, A. (2017). Esipuhe. Teoksessa E. Paakkola & T. Varmola (toim.), *Opettajankoulutus: Lähihistoriaa ja tulevaisuutta* (10-13). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Levinson, B. (2005). Programs for Democratic Citizenship in Mexico's Ministry of Education: Local Appropriations of Global Cultural Flows. *Indiana Journal of Global Legal Studies*, 12(1). Luettu 17.11.2016, saatavilla:



<http://www.repository.law.indiana.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1297&context=iigls>

- Lähteenmäki, S. (1995). *"Mitä kuuluu – kuka käskää?" Yksilöllinen urakäyttäytyminen ja sitä ohjaavat tekijät suomalaisessa liiketoimintaympäristössä – vaihemallin mukainen tarkastelu*. Turun Kauppakorkeakoulun julkaisuja. Sarja A-1.
- Magaziner, J. & Monroy, C. (2016). *Education in Mexico*. Luettu 20.3.2019 <https://wenr.wes.org/2016/08/education-in-mexico>
- Marton, F. (1988). Phenomenography. A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa R. Sherman & R. Webb (toim.) *Qualitative research in education. Focus and methods* (141-161). London: Falmer Press.
- Mattila, M. (2008). Tiedepolitiikka ja koulutuspolitiikka osaamisen vahvistajana. Teoksessa Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M., Linnansaari, H. & Kumpulainen, K. (toim.), *Ihmistä kasvattamassa: Koulutus - arvot - uudet avaukset* (25-40). Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Jyväskylä: Gummerrus.
- Mikkola, A. & Välijärvi, J. (2014). Tulevaisuuden opettajuus ja opettajankoulutus. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.) *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa: huomisen haasteita* (55-66). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- National Geographic (2016). Mexico. Luettu 20.10.2016, saatavilla: <http://travel.nationalgeographic.com/travel/countries/mexico-guide/>
- Nias, Jennifer. (1989). *Primary teachers talking*. London: Routledge
- Niemi, H. (1995). *Opettajan ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 3.

Norrena, J. (2013). *Opettaja tulevaisuuden taitojen edistäjänä: "Jos haluat opettaa noita taitoja, sinun on ensin hallittava ne itse"*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kirjasto

OAJ, (2018). *Opettajana peruskoulussa*. Luettu 20.10.2018

<https://www.oaj.fi/arjessa/mita-opettajan-tyo-on/opettajana-perusopetuksessa/>

OAJ, (2018). *Jäsenyys kannattaa!* Luettu 20.10.2018

<https://www.oaj.fi/jasenyys/>

OAJ, (2018). *Suomalainen kasvatus- ja koulutusjärjestelmä*. Luettu 20.10.2018

<https://www.oaj.fi/politiikassa/suomalainen-kasvatus-ja-koulutusjarjestelma/>

OAJ, (2018). *Mitä opettajan työ on?* Luettu 20.10.2018

<https://www.oaj.fi/arjessa/mita-opettajan-tyo-on/>

Opetus- ja kulttuuriministeriö, (2018). *Suomen koulutusjärjestelmä*. Luettu 23.10.2018.

<https://minedu.fi/koulutusjarjestelma>

Opetus- ja kulttuuriministeriö, (2018). *Koulutus ja tutkinnot*. Luettu 23.10.2018

[https://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot](https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot)

Opetushallitus, (2018). *Perusopetus*. Luettu 12.12.2018

[https://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/perusopetus](https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus)

Opetushallitus, (2018). *Opetussuunnitelma ja tuntijako*. Luettu 12.12.2018

[https://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma\\_ja\\_tuntijako](https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma_ja_tuntijako)

Opintopolku, (2019). *Luokanopettajakoulutus*. Luettu 3.3.2019

[https://opintopolku.fi/app/#!/haku/luokanopettajakoulutus?page=1&articlePage=1&organisationPage=1&itemsPerPage=25&sortCriteria=0&facetFilters=teachingLangCode\\_ffm:FI&facetFilters=education-Type\\_ffm:et01.05.05&tab=los](https://opintopolku.fi/app/#!/haku/luokanopettajakoulutus?page=1&articlePage=1&organisationPage=1&itemsPerPage=25&sortCriteria=0&facetFilters=teachingLangCode_ffm:FI&facetFilters=education-Type_ffm:et01.05.05&tab=los)

- Paakkola, E., Varmola, T. (2017). *Opettajankoulutus. Lähihistoriaa ja tulevaisuutta*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pahkin, K., Vanhala, A. & Lindström K. (2007). *Opettajien työssä jatkaminen ja jaksaminen. QPS Nordic-ADW - Monitoring Age Diverse Workforce*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- POPS (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 628/1998
- PISA- tutkimus ja tulokset 2015. Opetus- ja kulttuuriministeriö  
<https://minedu.fi/pisa-2015>
- Puusa, A. 2011. Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Vantaa: JTO, 114–125.
- Raivola, R. (1991). *Vertaileva kasvatustiede*. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimusraportti n:o 30.
- Rasku-Puttonen, H. (2005). Opettajat, oppilaat ja osallisuus kouluyhteisössä. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.), *Kaksitoista teesiä opettajalle: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (95-104). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rinne, R. (2015). *Johdatus kasvatustieteisiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Rolwing, K. (2006). *Education in Mexico*. World education news and reviews.- WES- World education services. Luettu 17.11.2016, saatavilla:  
<http://www.wes.org/ewenr/06jun/practical.htm>
- Ropo, E., Linden, J., Syrjäläinen, E. & Värri, V-M. (2001). Koulun ja opettajuuden haasteista. Teoksessa E. Ropo. (toim.), *Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Rosenberg, M. (1957). *Occupations and Values*. Illinois: The Free Press.
- Ruohotie, P. (1980). *Opettajien työmotivaatio. Tutkimus peruskoulun yläasteen opettajien työmotivaatiosta ja siihen liittyvistä tekijöistä*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A: tutkimusraportti n:o 17.

- Räisänen, M. (2014). *Opettajat ja koulutuspolitiikka. Opetusalan ammattijärjestö ja Demokraattiset koulutyöntekijät -yhdistys peruskoulukauden koulutuspolitiikassa*. Tampere: Yliopistopaino.
- Räisänen, T. (1996). *Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisuja, n:o 31.
- Räsänen, R. (2005). Erilaisuus koulussa ja opettajankoulutuksessa – haaste ja rikkaus. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.), *Kaksitoista teesiä opettajalle: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (79-94). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saaranen-Kauppinen, S. & Puusniekka, A. (2009). *Menetelmäopetuksen tietovarantokvalimotiv. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja*. Tampereen yliopisto: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
- Saari, M. (2000). *Tunnustetaanko tutkinnot?: Tutkintojen tunnustaminen Euroopan unionissa esimerkkinä Suomen ja Saksan liittotasavallan tutkintojen vastavuoroinen tunnustaminen*. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Sahlberg, P. (2009). Ideat, innovaatiot ja investoinnit koulun kehittämisessä. Teoksessa M. Suortamo, H. Laaksola & J. Välijärvi (toim.), *Opettajan vuosi 2009–2010 – Terve työympäristö!* (13-56). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons. What can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College Press.
- Saksa, M. (2015). *Ahneuden hinta*. Opettaja, 2015(10). Luettu 29.11.2016, saatavilla:  
<http://www.opettaja.fi/cs/opettaja/jutut?juttuID=1408911043728>
- Saksa, M. (19.5.2014). *Meksikolaiset opettajat ovat kansallinen päänsärky*. Yle. Luettu 29.11.2016.  
<http://yle.fi/uutiset/3-7248791>
- Santibañez, L, Vemez, G & Razquin, P. (2005). *Education in Mexico: Challenges and Opportunities*. Santa Monica: RAND Corporation. Luettu 17.11.2016.  
[http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/DOCUMENTED/briefings/2005/RAND\\_DB480.pdf](http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/DOCUMENTED/briefings/2005/RAND_DB480.pdf)

- Schein, E. (1985). *Career Anchors. Discovering your real values*. San Diego: University of Associates.
- Scott, D., Posner, C., Martin, C. & Guzman, E. (2018). *The Education System in Mexico*. Lontoo: UCL Press.
- Secretería de Educación Pública (2016). *Education management*. Luettu 17.11.2016.
- [http://www.sep.gob.mx/en/sep\\_en/Education\\_management](http://www.sep.gob.mx/en/sep_en/Education_management)
- Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. (2015) Suomalainen lohkoutuva peruskoulu vanhempien näkemänä. Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.), *Lohkoutuva peruskoulu: Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka* (511-529). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79–104.
- SOOL, (2019). *Luokanopettaja*. Luettu 5.1.2019
- <https://www.sool.fi/opettajaksi/luokanopettaja/>
- Steinberg, J. (2006). *Ledarskap i klassrummet – en kursbok*. Elanders: Falköping
- Suomen perustuslaki 731/1999
- Suomen suurlähetystö (2016). *Hyvä tietää*. Luettu 20.10.2016, saatavilla:
- <http://www.finlandia.org.mx/public/default.aspx?nodeid=41899&contentlan=1&culture=fi-FI>
- Suomen ulkoasiainministeriö (2016). *Hyvä tietää*. Luettu 20.10.2016, saatavilla:
- <http://formin.finland.fi/Public/default.aspx?nodeid=40978&contentlan=1&culture=fi-FI>
- Syrjäläinen, E. (1990). *Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalta*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

- Syrjäläinen, E. (2002). *Eikö opettaja saisi jo opettaa. Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus*. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja, sarja A: 25.
- Tatto, T., Schmelkes, S., del Refugio Guevara, M. & Tapia, M. (2007). Mexico's educational reform and the reshaping of accountability on teachers' development and work. Teoksessa. T. Tatto, (toim.), *Reforming Teaching Globally* (139-168).
- Taajamo, M., Puhakka, E. & Välijärvi J. (2015). *Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2013. Tarkastelun kohteena alakoulun ja toisen asteen oppilaitosten opettajat ja rehtorit*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:4. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Tikkanen, T. 2017. *Opettajaksi haluavia entistä vähemmän - opettajan ammatin vetovoima on laskenut hiukan*. Opettaja 15/2017, 34–36.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Turunen, K. (2000). Opettajan työ ja opettajankoulutuksen tulevaisuus. Teoksessa J. Välijärvi (toim.) *Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointi (OPEPRO) 9* (19-49). Helsinki: Opetushallitus.
- Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (92-116). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Valli, R. & Perkkilä, P. (2018). Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (117-128). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Viljanen, E. (1977). *Peruskoulun luokanopettajiksi yliopistossa ja sivu- korkeakoulussa opiskelevien uranvalinnan motiivit*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisuja 55.

- Vilkka, H., Saarela, M. & Eskola, J. (2018). Riittääkö yksi? Tapaustutkimus kuvaajana ja selittäjänä. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittellevalle tutkijalle* (190-201). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vilkko-Riihelä, A. (1999). *Psyyke. Psykologian käsikirja*. Helsinki: WSOY.
- Virtanen, M. (2013). *Opettajan emotionaalinen kompetenssi. Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajiksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Akateeminen väitöskirja.
- Väisänen, P. (2001). *The attraction of the Teacher's work. A comparative view on the decision to become a teacher*. Kasvatustieteen tiedekunnan selosteita. Joensuu: Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Välijärvi, J. (2005). Oppimisen ympäristöt ja opiskeluolosuhteet. Teoksessa P. Kupari & J. Välijärvi (toim.) *Osaaminen kestävällä pohjalla: Pisa 2003 Suomessa* (183-222). Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Välijärvi, J. (2006). Mistä hyvät opettajat tulevat? Teoksessa E. Estola, H. Heikkinen & R. Räsänen (toim.) *Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä* (59-74). Oulun Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia E92.
- Välijärvi, J. (2017). Suomalainen kouluyhteisö ja opettajan autonomia. Teoksessa E. Paakkola & T. Varmola (toim.), *Opettajankoulutus: Lähihistoriaa ja tulevaisuutta* (290-310). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vääräniemi, A. (2019). *Nelikymppinen opettaja Anssi aikoo luopua työstään, kun Suvivirsi soi tänä keväänä. "En pysty elättämään perhettäni palkallani"*. Me Naiset. (2019).
- Watt, H. & Richardson, P. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167–202.
- Wright, T. (1987). *Roles of Teachers & Learners*. Oxford: Oxford University Press.

## **Liitteet**

LIITE 1. Sähköpostikysely suomeksi ja englanniksi

Ella Käräjäoja  
Luokanopettajakoulutus  
Kasvatustieteellinen tiedekunta  
Helsingin yliopisto

### **Sähköpostikysely luokanopettajille**

Tämä on meksikolaisille ja suomalaisille luokanopettajille suunnattu kysely, jonka tarkoituksena on kerätä aineistoa pro gradu -tutkielmaani varten. Tutkimuksessa olen kiinnostunut selvittämään, mitkä ovat kohdemaiden luokanopettajien määritelmät omasta opettajuudesta, ammatinvalinnasta sekä yhteiskunnallisesta asemasta ja roolista. Kysely on tehty syksyllä 2016 meksikolaisille luokanopettajille kandidaatin tutkielmaani varten. Opiskelen luokanopettajaksi Helsingin yliopistossa ja olen ollut vaihto-oppilaana Puerto Vallartassa, Meksikossa.

Pro Gradu -tutkielmaani varten pyydän Sinua vastaamaan alla oleviin kysymyksiin vapaamuotoisesti ja palauttamaan täytetyn kyselyn sähköpostitse mahdollisimman pian, viimeistään 9.11.2018. Kaikki vastaukset käsitellään luottamuksellisesti ja niitä käytetään vain tutkielmaani varten. Saatavat tulokset raportoidaan nimettömänä.

Halutessasi lisätietoja tutkimukseen tai kyselyyn liittyvissä asioissa voit ottaa yhteyttä minuun sähköpostitse.

**Taustakysymyksiä**  
**Basic questions**



- Syntymävuosi
- Sukupuoli
- Oppilaitos, jossa opiskelit opettajaksi
  - millainen koulutus, kesto
- Koulut, joissa olet työskennellyt
  - kauanko olet opettanut
  - miksi juuri tässä/näissä kouluissa

## **1.Opettajuuteen liittyvät kysymykset** **Questions about teachership**

1.1 Miten kuvailisit itseäsi, millaisia luonteenpiirteitä sinulla on?  
How would you describe yourself? What is your personality?

- Miten kuvailisit itseäsi opettajana?  
How would you describe yourself as a teacher?

-Mikä tekee sinusta hyvän opettajan? Kuvaile vahvuuksiasi opettajan ammatin näkökulmasta  
What makes you a good teacher? Describe your strengths from a professional teachers perspective

-Missä haluaisit kehittyä?  
In what areas would you like to improve?

1.2 Mitä mieltä olet opettajan roolista luokassa/koulussa?  
What do you think about the teachers role in the classroom/in the school?

- Millainen rooli sinulla on opettajana?  
What kind of role do YOU have as a teacher?

1.3 Millaisia ominaisuuksia hyvällä opettajalla pitäisi mielestäsi olla?  
What kind of features do you appreciate in a good teacher?

1.4 Millaisia toimintatapoja käytät luokassa?

What kind of strategy do you use in the classroom?

1.5 Teetkö yhteistyötä muiden opettajien/ tahojen kanssa?  
Do you co-operate with other teachers or/and facets?

- Millaista yhteistyötä?  
What kind of co-operation?

- Mitä mieltä olet yhteistyöstä?  
What do you think about co-operation?

1.6 Mitä mieltä olet työn edellyttämästä sosiaalisesta vuorovaikutuksesta?  
What's your opinion about the social interaction required in your job?

1.7 Saatko työpaikallasi ammattitaitoasi ylläpitävää koulutusta?  
Are you offered training to keep your professional expertise up to date?

1.8 Kaipaisitko kertausta/neuvontaa?  
Do you feel you need advice or repetition regarding the subject matters?

## **2.Ammatinvalintaan liittyvät kysymykset** **Questions about choosing the teacher career**

2.1 Miksi hait opettajaksi?  
Why did you want to become a teacher?

2.2 Oliko ensimmäinen ammattivaihtoehtosi opettajan ammatti?  
Did you choose the teaching profession as your first option?

-Oliko helppo päästä kouluun?  
Was it easy to enroll at the normal school?

2.3 Miksi olet kiinnostunut luokanopettajan työstä?  
Why are you interested in the profession of teacher?

2.4 Onko sinulla sukulaisia tai ystäviä opettajina?  
Are any of your family or friends teachers?

2.5 Mistä pidät opettajan työssä?

What do you like about being a teacher?

-Mistä et pidä opettajan työssä?

What do you not like about your job?

2.6 Missä koet olevasi hyvä työssäsi?

As a teacher, what do you think you are good at?

### **3.Yhteiskunnalliseen asemaan liittyvät kysymykset**

#### **Questions about social status**

3.1 Millainen yhteiskunnallinen asema opettajilla on Meksikossa?

What kind of status do teachers have in Mexico?

3.2 Millainen on sinun vaikuttavuutesi

koulussa/kaupungissa/kunnassa/maassa?

What kind of effectivity do you feel you have in your school/city/municipality/or country?

3.3 Onko opettajalla valtaa, jos niin millaista ja ellei niin miksi ei?

Do teachers have authority in Mexico? if yes, what kind of? if no, why not?

3.4 Pystyykö opettaja vaikuttamaan opetussuunnitelmaan, opetusmenetelmiin, sisältöihin, jos niin miten?

Is a teacher able to have an impact on the curriculum, teaching methods or subject matters? if yes, how?

3.5 Millainen yhteiskunnallinen rooli opettajalla on?

What kind of role do teachers have in the society?

3.6 Onko sinun toimenkuvasi laajempi kuin pelkästään opettaja?

Do you have a broader job description than simply being a teacher?

3.7 Mitä yhteiskunta/yhteisö odottaa sinulta opettajan ammatissasi koulussa?

What does society expect from you as a teacher in the school setting?

-Entä koulun ulkopuolella?

What about the expectations outside of school?

3.8 Vaatiiko yhteiskunta sinulta enemmän kuin mitä ammattiisi ajatellaan kuuluvan?

Do you think that society demands more of you than what you feel belongs to your job?

3.9 Media antaa kuvaa, että meksikolaisilla opettajilla on paljon valtaa. Mitä mieltä olet tästä?

According to the media Mexican teachers have a lot of authority. What is your opinion on this?

## Cuestionario electrónico para los maestros mexicanos

Esta encuesta está dirigida a los maestros mexicanos, cuya finalidad es recoger material para mi tesis de licenciatura. El estudio tiene como objetivo saber cuál es la definición de la enseñanza de los maestros mexicanos, por qué eligieron la profesión y cuál es su condición social.

Yo estudio para ser maestra de primaria, en la Universidad de Helsinki y he sido una estudiante de intercambio en Puerto Vallarta, México.

Para mi tesis de licenciatura, le pido que responda a las siguientes preguntas en forma libre y devolver el cuestionario completado por correo electrónico tan pronto como sea posible, a más tardar el 10 de noviembre del 2016. Todas las respuestas serán tratadas de forma confidencial y sólo se utilizarán para la tesis. Los resultados obtenidos se presentarán de forma anónima.

Para obtener más información sobre el estudio o asuntos relacionados con la encuesta, puede ponerse en contacto conmigo por correo electrónico.

### Preguntas básicas

- Año de Nacimiento:
- Género:
- En cuál Escuela Normal estudió?:
- Cómo era la carrera? Cuánto tiempo duró?
- Escuelas en las que ha trabajado:
- Cuánto tiempo ha enseñado?:
- ¿Por qué, exactamente, estas escuelas?:

### 1. Preguntas acerca de su enseñanza (función)

**1.1** ¿Cómo se describiría a sí mismo? ¿Cuál es su personalidad?

- ¿Cómo se describiría a usted mismo como maestro?
- ¿Qué lo hace un buen maestro? Describa sus fortalezas desde una perspectiva como maestro profesional.
- ¿En qué áreas le gustaría mejorar?

**1.2** ¿Qué piensa acerca del rol de un maestro en el aula de clase/en la escuela?

- ¿Qué tipo de rol tiene USTED como maestro?

**1.3** ¿Qué cualidades aprecia en un buen maestro?

**1.4** ¿Qué tipos de estrategias usa en un aula de clases?

**1.5** ¿Coopera con otros profesores y/o cuerpos (escolares)?

- ¿Qué tipo de cooperación?
- ¿Qué piensa acerca de la cooperación?

**1.6** ¿Cuál es su opinión acerca de la interacción social requerida en su trabajo?

**1.7** ¿Se le ofrece entrenamiento o capacitación para mantener su nivel profesional actualizado?

**1.8** ¿Siente que necesita consejos o repetición sobre los temas de las materias?

## **2. Preguntas acerca de la elección de la carrera**

**2.1** ¿Por qué quiso ser maestro?

**2.2** ¿Elegió ser maestro como primera opción?

- ¿Fue fácil entrar a la escuela normal?

**2.3** ¿Por qué se interesó en ser maestro?

**2.4** ¿Alguien de su familia o amigos es maestro?

**2.5** ¿Qué es lo que más le gusta de ser maestro?

- ¿Qué es lo que menos le gusta de su trabajo?

**2.6** Como maestro ¿en qué piensa que usted es bueno?

### **3. Preguntas acerca del estatus social**

**3.1** ¿Cuál es el estatus social de los maestros en México?

**3.2** ¿Qué clase de efectividad siente que tiene en su escuela/ciudad/municipio o país?

**3.3** ¿Los maestros en México tienen autoridad? Si sí, ¿qué tipo? Si no, ¿por qué?

**3.4** ¿Es capaz un maestro de tener impacto en la currícula, en los métodos de enseñanza o en las materias? Si sí, ¿cómo?

**3.5** ¿Cuál es el rol de los maestros en la sociedad?

**3.6** ¿Qué espera la sociedad de usted como maestro en el entorno escolar?

- ¿Cuáles son las expectativas fuera de la escuela?

**3.7** ¿Piensa que la sociedad le demanda más de lo que siente que le corresponde (a su trabajo)?

**3.8** De acuerdo con los medios, los maestros mexicanos tienen mucha autoridad ¿cuál es su opinión sobre esto?

¡Muchas gracias!



